



Дата выхода: 8 апреля 2022 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 2(79) 2022

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Волгоградский государственный социально-педагогический университет»**

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,
зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

Коротков А.М. – главный редактор

Штыров А.В. – заместитель главного редактора

Караваева А.С. – редактор

Стиридонова О.И. – дизайнер

**grani@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88**

СОДЕРЖАНИЕ

II Всероссийский с международным участием научно-образовательный форум преподавателей китайского языка «Китайский компас»

БУРАКОВА Т.А. Особенности компонентов в грамматике китайского языка	4
ЕЛЯСИНА Ю.К. педагогические технологии обучения деловому китайскому языку студентов	9

Филологические науки

ДЖАНГ КСЯОЖИНГ Исследование легко спутываемых слов в обучении лексике современного китайского языка	12
ШУЛЯТЕВА Э.В. Языковая политика Испании: прошлое и настоящее	16

Психологические науки

ГЛАЗЫРИНА Л.Г., КИРИЛЛОВА А.Д. Исследование дисморфофобных переживаний у подростков	21
--	----

Международная научно-практическая конференция «Современное художественное образование: гуманитарный подход и пути его реализации»

ПТИЦЫНА М.И. Концертная практика как форма повышения творческой активности студентов-музыкантов	26
РАХИМБАЕВА И.Э. Художественное образование и пути его развития в эпоху цифровизации	30

Международная научно-практическая конференция «Духовные традиции и культурные практики в современном воспитании личности»

АЛЕКСЕЕНКО Н.В. Технологии межкультурного воспитания студентов в процессе организации внеаудиторной работы средствами музыки	34
---	----

ВАСИЛЬЕВА И.Н. Внеаудиторные занятия внеурочной деятельности как средство развития познавательных интересов младших школьников	38
ЗАРУЦКАЯ Ю.Г. Новые подходы к профориентационной работе среди обучающихся педагогических классов (естественнонаучный аспект)	43
КРУЧИНКИНА В.И. Особенности восприятия нравственных норм и правил поведения детей с ограниченными возможностями здоровья	47
ЛАТЫШЕВ Д.В., ЛАТЫШЕВА М.А. Синергетические эффекты проектной деятельности как метода экономического воспитания в условиях цифровой образовательной среды	51
МИХАЙЛОВА Н.С. Трансформация средств самовоспитания студентов в цифровую эпоху	56
МУРЮКИНА Е.В. Потенциал медиаобразования в подготовке будущих педагогов и классных руководителей	63
УРУСОВА О.И. Воспитательный потенциал социально-педагогических условий для формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями	69
УШАКОВА Н.Е., МЕРГАСОВА К.Р. Формирование эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ	73

II Всероссийский с международным участием научно-образовательный форум преподавателей китайского языка «Китайский компас»

УДК 801.8

Т.А. БУРАКОВА
(Самара)

ОСОБЕННОСТИ КОМПЛЕМЕНТОВ В ГРАММАТИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются и систематизируются основные особенности комплементов в грамматике китайского языка. Приводятся примеры основных использований комплементов в китайском предложении.

Ключевые слова: китайский язык, грамматика, комплемент, китайская грамматика, синология.

TAISIYA BURAKOVA
(Samara)

THE SPECIFIC FEATURES OF THE COMPLEMENT IN THE CHINESE GRAMMAR

The article deals with the consideration and systematization of the main features of the complements in the Chinese grammar. There are given the examples of the main methods of complement's applying in the Chinese sentences.

Key words: Chinese language, grammar, complement, Chinese grammar, sinology.

В настоящее время китайский язык пользуется все большей популярностью, в частности благодаря экономическим, техническим и культурным успехам Китайской Народной Республики. В связи с этим проблема овладения китайским языком стоит достаточно остро. Несмотря на то, что вопрос преподавания китайского языка с каждым годом приобретает более широкий размах, выражение «китайская грамота» до сих пор вызывает трепет не только у китаистов, но и у людей, не изучающих китайский язык. Так, для стран, в которых активно изучается китайский язык, возникает необходимость не только обучить, подготовить специалистов, способных донести все тонкости этого сложнейшего языка, относящегося к одной из двух ветвей сино-тибетской семьи языков, но и иметь необходимые качественные материалы для обучения студентов разных уровней знаний. Несмотря на то, что в современном обществе достаточно часто можно услышать фразу о том, что в китайском языке вовсе нет грамматики или она очень проста в сравнении с грамматикой популярного английского языка, это мнение ошибочно. Грамматика китайского языка своеобразна, требует определенной усидчивости, открытости ума и подготовленности. Разъяснение трудностей грамматики китайского языка является одним из ключевых моментов в учебном процессе [1].

Китайский язык выделяется не только своей письменностью, а именно, иероглификой, тональностью, но и грамматикой, которую многие считают безэквивалентной для других языков. На наш взгляд, в грамматике китайского языка существует огромное количество сложных вопросов, которые вызывают особые трудности при изучении китайского языка. Например, комплементы в грамматике китайского языка. В данной статье автор делает попытку рассмотреть именно эту особенность.

Автор выражает надежду, что материалы предложенного исследования могут применяться в качестве средств обучения китайскому языку как иностранному, способствующих продуктивному освоению новой информации. Главной целью данного исследования является описание комплемента как одной из составляющих грамматики китайского языка.

Изучение синтаксиса китайского языка является сложной и актуальной задачей современной синтологии. Данная сфера исследований характеризуется высоким интересом со стороны отечественных ученых, т. к. представляет собой совокупность вопросов, на которые до настоящего момента нет исчерпывающих ответов [7].

В своем фундаментальном исследовании синтаксиса китайского языка Д.А. Карпека пишет: «Комплементом в китайском языке называется особый подвид синтаксических единиц: дополнительный модификатор действия (в отношении его результата, направления, степени, количественной характеристики, возможности и пр.), который ставится после сказуемого, выраженного глаголом или прилагательным, и дополняет его значение» [5, с. 113].

С точки зрения дефиниции, комплемент в китайском языке – это дополнительный член предложения, задача которого заключается в смысловой модификации исходного значения сказуемого для образования новых смысловых оттенков или в дополнении исходного значения сказуемого [3].

Обратимся к учебному пособию под редакцией С.К. Гураль: Комплемент (дополнительный член предложения/ модификатор действия) – это член предложения, который ставится после сказуемого (выраженного глаголом или прилагательным) и дополняет его значение [6, с. 7].

На наш взгляд, все эти дефиниции конкретно описывают основную роль комплемента в китайском предложении. Комплемент служит той самой синтаксической единицей в китайском предложении, которая помогает сказуемому обрести более точный, завершённый смысл.

В китайской грамматике принято выделять следующие виды комплементов: 1. Комплемент степени (程度补语 chéngdùbǔyǔ). 2. Комплемент состояния (状态补语 zhuàngtàibǔyǔ). 3. Комплемент результата (结果补语 jiéguǒbǔyǔ). 4. Комплемент вероятности (可能补语 kěnéngbǔyǔ). 5. Комплемент направления (趋向补语 qūxiàngbǔyǔ). 6. Комплемент кратности (动量补语 dòngliàngbǔyǔ). 7. Комплемент длительности (时量补语 shíliàngbǔyǔ). 8. Комплемент количества (数量补语 shùliàngbǔyǔ) [4, 7].

Комплемент степени – это комплемент, который демонстрирует достижение действием или предметом определенной степени. При этом данный комплемент делится на две группы: с частицей 得 dé и без частицы 得 dé.

Если мы используем комплемент с частицей 得 dé, то нам необходимо добавить данную частицу к глаголу, выражающему психические действия, или к прилагательному. После используется одна из комплементарных частиц, таких как: 很 hěn, 慌 huāng, 要命 yàomìng, 要死 yàosǐ, 不得了 bùdéliǎo, 不行 bùxíng.

Пример утвердительного предложения: 她高兴得很。 tā gāoxìng dé hěn. 这本书好得很。 Zhè běn shū hǎo dé hěn. 这里夏天热得不得了。 zhèlǐ xiàtiān rè dé bùdéle. 我累得很。 Wǒ lèi dé hěn. 在食堂里吃饭的人多得很。 Zài shítáng lǐ chīfàn de rén duō dé hěn. 他说得快得很。 Tā shuō dé kuài dé hěn. 钱多得很, 我不能花了。 Qián duō dé hěn, wǒ bùnéng huāle.

Пример отрицательного предложения: 她不高兴/她高兴得不很。 tā bù gāoxìng/tā gāoxìng dé bù hěn.

В отрицательном предложении частица 得 dé либо опускается, либо ставится после сказуемого, перед комплементарной частицей.

Пример вопросительного предложения: 她高兴吗? tā gāoxìng ma? 他高兴得很不很? tā gāoxìng dé hěn bù hěn?

При построении вопросительного предложения частица 得 dé либо опускается, либо вопрос задается непосредственно к комплементарной частице.

Необходимо отметить, что перед комплементом степени нельзя употреблять наречия. Например, такие как 很 (hěn), 非常 (fēicháng), 挺 (tǐng), 还 (hái), 最 (zuì) и т. д.

При образовании предложения без частицы 得 dé, мы присоединяем к сказуемому, который выражен или прилагательным, или глаголом психических действий, одну из комплементарных частиц: 极 jí, 透 tòu, 死 sǐ, 坏 huài, в конце предложения ставится 了 le.

Пример утвердительного предложения: 我买的苹果甜极了。 wǒ mǎi de píngguǒ tián jíle.

Пример отрицательного предложения: 我买的苹果不甜。 wǒ mǎi de píngguǒ bù tián.

Пример вопросительного предложения: 我买的苹果甜吗? /我买的苹果甜不甜? /我买的苹果怎么样? Wǒ mǎi de píngguǒ tián ma? /Wǒ mǎi de píngguǒ tián bù tián? /Wǒ mǎi de píngguǒ zěnmeyàng?

Комплемент состояния – это комплемент, который вводит оценочное или описательное разъяснение результата действия [6, 17].

Существует несколько способов построить предложение, используя данный комплемент:

- Глагол/прилагательное + 得dé + образ действия.
- Глагол + 得dé + глагол/прилагательное/словосочетание.
- Прилагательное + 得dé + глагол/словосочетание.

Примеры: 他做菜得很好吃。Tā zuò cài dé hěn hào chī.

妈妈长得美丽。Māmā zhǎng dé měilì.

小孩子高兴得眼泪都流出来。Xiǎo háizi gāoxìng dé yǎnlèi dōu liú chūlái.

你说汉语说得很流利。Nǐ shuō hànyǔ shuō dé hěn liúlì.

我说得不太好。Wǒ shuō dé bù tài hǎo.

这是你写得汉字吗? 写得真漂亮。Xiě dé zhēn piàoliang.

我写得很慢, 以后请多帮助。Wǒ xiě dé hěn màn, yǐhòu qǐng duō bāngzhù.

你知道哪儿做衣服做得好吗? Nǐ zhīdào nǎ'ěr zuò yīfú zuò dé hǎo ma?

昨天晚上我睡得不太好, 今天起得很晚。Zuótiān wǎnshàng wǒ shuì dé bù tài hǎo, jīntiān qǐ dé hěn wǎn.

菜做得不好, 你们都吃得少。哪里, 太太, 您的鱼汤做得真好, 我非常喜欢喝。Cài zuò dé bù hǎo, nǐmen dōu chī dé shǎo. Nǎlǐ, tàitai, nín de yú tāng zuò dé zhēn hǎo, wǒ fēicháng xǐhuān hē. 谢谢, 我喝得不少了。Xièxiè, wǒ hē dé bù shǎole.

他回答老师的问题回答得快不快? Tā huídá lǎoshī de wèntí huídá dé kuài bùkuài?

如果每天晚上睡觉之前散散步就能睡得好一些。Rúguǒ měitiān wǎnshàng shuìjiào zhīqián sàn sàn bù jiù néng shuì dé hǎo yīxiē.

Комплемент результата – это комплемент, который указывает на результат действия; в данном случае сказуемое выражено глаголом. В данном случае предложение образуется путем добавления к сказуемому одной из результативных морфем: 好hǎo, 到dào, 开kāi, 住zhù, 着zhao, 掉diào, 坏huài, 上shàng, 完wán, 光guāng, 错cuò, 懂dǒng, 见jiàn, 了le, 清楚qīngchǔ, 动dòng, 定dìng.

Примеры:

今晚的电影小刚已经买好票了。Jīn wǎn de diànyǐng xiǎo gāng yǐjīng mǎihǎo piàole.

我做到了。Wǒ zuò dào le.

这一团丝乱得难以解开。Zhè yī tuán sī luàn dé nányǐ jiě kāi.

记住你的车次, 不要上错了车。Jì zhù nǐ de chēcì, bùyào shàng cuò le chē.

你找的书找着了吗? Nǐ zhǎo de shū zhǎozhe le ma?

我照你说的做了, 但雨一淋就洗掉了。Wǒ zhào nǐ shuō de zuò le, dàn yǔ yī lín jiù xǐ diào le.

全部餐具都打坏了。Quánbù cānjù dōu dǎ huài le.

他爱上中国饭菜。Tā ài shàng zhōngguó fàncai.

学生写完。Xuéshēng xiě wán.

我还没想好要不要跟你去呢。Wǒ hái méi xiǎng hǎo yào bù yào gēn nǐ qù ne.

他把整块蛋糕都吃光了。Tā bǎ zhěng kuài dàngāo dōu chī guāng le.

我说错什么了吗? Wǒ shuō cuò shénmeliǎo ma?

我听不懂你在说什么。Wǒ tīng bù dǒng nǐ zài shuō shénme.

我看见了本人。Wǒ kàn jiàn le tā běnrén.

我写了信就来。Wǒ xiě le xìn jiù lái.

我看不清楚。Wǒ kàn bù qīngchǔ.

别管谁劝, 也劝不动他。Biéguǎn shéi quàn, yě quàn bù dòng tā.

他们已经说定了时间和地点。Tāmen yǐjīng shuō dìng le shíjiān hé dìdiǎn.

Комплемент направления – это комплемент, который выражает направления движения. Предложение образуется путем добавления модификатора направления к сказуемому, выраженному глаголом. Модификаторы направления: 来lái, 去qù, 进jìn, 出chū, 上shàng, 下xià, 回huí, 过guò и т. д.

Примеры: 他来了。Tā lái le.

我们在楼上等你呢，你上来吧。Wǒmen zài lóu shàng děng nǐ ne, nǐ shàng lái ba.

老师进教室来了。Lǎoshī jìn jiàoshì lái le.

Модификаторы направления могут быть сложными/составными/комплексными. Они образуются путем присоединения к глаголам, обозначающим движение, ориентированное в пространстве, т. е. к глаголам группы «进», а именно, к глаголам: 上shàng, 下xià, 进jìn, 出chū, 回huí, 过guò, 起qǐ. А также глаголов группы «来 и 去», /去lái/qù, обозначающих действие, ориентированное по отношению к говорящему. Все эти глаголы могут, как самостоятельные глаголы и как модификаторы, присоединяемые к другому глаголу и уточняющие направление обозначаемого им движения [4, с. 247].

Примеры: 我想起来了，她小时候像个男孩子。Wǒ xiǎng qǐ lái le, tā shǎo shí hòu xiàng gè nán hái zi.

把头发放在耳朵后边，可以使脸漂亮一些。Bǎ tóu fǎ fàng zài ěr duǒ hòu bian, kě yǐ shǐ liǎn piào liang yī xiē.

时期很快地过去了。Shí qī hěn kuài dì guò qù le.

吃过了饭，你一定来。Chī guò le fàn, nǐ yī dìng lái.

他来过，又走了。Tā lái guò, yòu zǒu le.

王先生来过一次。Wáng xiān shēng lái guò yī cì.

他已经出去了。Tā yǐ jīng chū qù le.

学生们一块儿会走进来，老师让。Xué shēng men yī kuài er huì zǒu jìn qù, lǎo shī ràng.

跑进来的小孩子是我妹妹。Pǎo jìn lái de xiǎo hái zi shì wǒ mèi mei.

汽车要开了，我要上来吧！Qì chē yào kāi le, wǒ yào shàng lái ba!

半个月后，许仙从庙里跑了出来，四处找白娘子。Bàn gè yuè hòu, xǔ xiān cóng miào lǐ pǎo le chū lái, sì chù zhǎo bái niáng zǐ.

这时，法海走进来，吹了一口气，白娘子变回了白蛇，被压塔下。Zhè shí, fǎ hǎi zǒu jìn lái, chuī le yī kǒu qì, bái niáng zǐ biàn huí le bái shé, bèi yā tǎ xià.

白娘子从塔下出来，见到了儿子和许仙，一家人又在一起了。Bái niáng zǐ cóng tǎ xià chū lái, jiàn dào le ér zi hé xǔ xiān, yī jiā rén yòu zài yì qǐ le.

两个人打起来了。Liǎng gè rén dǎ qǐ lái le.

我拿出来了汉俄词典。Wǒ ná chū lái le hàn é cí diǎn.

从家里出来以后，我把他送到学院去了。Cóng jiā lǐ chū lái yǐ hòu, wǒ bǎ tā sòng dào xué yuàn qù le.

Комплемент вероятности (или комплемент возможности) – это комплемент, который выражает вероятность достижения цели, т. е., возможно, или невозможно выполнить действие. Образуется путем добавления к сказуемому, выраженному глаголом, 得 (dé liǎo) / 不了 (bù liǎo) или добавления к результативной морфеме/модификатору направления частицы 得/不. При образовании отрицательного предложения, отрицание относится не к глаголу, а к результату.

Примеры: 我没买到返程票，回不来了。Wǒ méi mǎi dào fǎn chéng piào, huí bù lái le.

我记住那么多生词。Wǒ jì zhù nà me duō shēng cí.

Комплемент длительности – это комплемент, который обозначает продолжительность действия. Выражается словосочетанием или словом, обозначающим отрезок времени.

Примеры: 下个星期我只工作一天。Xià gè xīng qī wǒ zhǐ gōng zuò yī tiān.

我等了他们一会儿，然后回家。Wǒ děng le tā men yī huì er, rán hòu huí lái jiā.

Комплемент кратности – это комплемент, который указывает на количество раз совершения действия, выражается глагольным счетным словом и числительным.

Примеры: 我去过中国两次。Wǒ qù guò zhōng guó liǎng cì.

今天我给妈妈只打电话一次。Jīn tiān wǒ gěi mā ma zhǐ dǎ diàn huà yī cì.

她念了两遍。Tā niàn le liǎng biàn.

Комплемент количества – это комплемент, который указывает на количественную разницу двух сравниваемых предметов [6, с. 87]. Употребляется после сказуемого, которое выражено прилагательным.

Примеры: 这件衣服比那件便宜五十元。Zhè jiàn yī fu bǐ nà jiàn piányi wǔ shí yuán.

我哥哥比我大七岁。Wǒ gē ge bǐ wǒ dà qī suì.

Также возможно использование таких слов как: 一些 (yīxiē) – немного, 多了 (duōle) – намного, 一点儿 (yīdiǎnr) – чуть-чуть, 得多 (déduō) – гораздо.

Например, 他比我高多了。 Tā bǐ wǒ gāo duōle.

Подводя итог всему вышесказанному, необходимо отметить, что автором статьи была предпринята попытка, кратко рассмотреть основные виды комплементов в грамматике китайского языка и примеры их использования. Исследование комплементов, с точки зрения сложности грамматики китайского языка, позволяет обогатить методику преподавания китайского языка как иностранного, упростить понимание структуры китайского предложения. Варианты использования комплементов в китайском языке многочисленны. Каждый вид комплемента помогает охарактеризовать сказуемое, показать длительность, завершённость, вероятность действия. Многие из них имеют свои тонкости использования, поэтому необходимо быть особенно внимательным, чтобы избежать путаницы. При этом мы видим, насколько велика роль комплемента в китайском предложении, его грамотное использование поможет не только обогатить речь, но и более точно донести свою мысль до собеседника.

Выражаем надежду, что данная статья поможет изучающим китайским язык не допускать ошибки, грамотно и точно изъясняться на китайском языке, свободно и правомерно использовать комплементы при построении китайских предложений.

Литература

1. Агеев Н.Ю. О трудностях грамматики китайского языка: частица 了 // Общество и государство в Китае. 2018. Т. 48. № 2. С. 933–948.
2. Варакина М.И., Ленинцева В.А. Методические материалы по китайскому языку. Чита, 2007.
3. Давлетбаева А.Ф. Комплемент степени как средство реализации модально-оценочных значений в китайском языке // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 1(86). С. 407–409.
4. Задоев Т.П., Хуан Шуин. Начальный курс китайского языка: в 3-х ч. М.: Муравей, 2003. Ч. 2.
5. Карпека Д.А. Синтаксис китайского языка: единицы и структуры. СПб.: Восточный экспресс, 2019.
6. Тихонова Е.В., Привороцкая Т.В., Тагина Е.К. [и др.]. Комплемент в китайском языке. Томск: Издат. дом Томск. гос. ун-та, 2015.
7. Шутова Е.И. Синтаксис современного китайского языка. М.: Наука, 1991.
8. 实用现代汉语语法 (增订本), 2004. 1026 с. Лю Ю., Пан В., Гу В. Практическая грамматика современного китайского языка. Пекин: Издательство коммерческой литературы, 2004.

УДК 378

Ю.К. ЕЛЯСИНА
(Самара)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕЛОВОМУ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ

Подтверждается необходимость выработки специальной педагогической технологии обучения деловому китайскому языку студентов неязыковых специальностей. Рассматриваются некоторые педагогические технологии обучения китайскому языку и описываются различные подходы к обучению. В заключении выделяется и обосновывается определенная педагогическая технология обучения деловому китайскому языку студентов неязыковых специальностей и подходы, которые в дальнейшем будут использованы.

Ключевые слова: деловой китайский язык, педагогика, иностранные языки, педагогические технологии, экономическое образование.

YULIYA ELYASINA
(Samara)

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF TEACHING THE BUSINESS CHINESE LANGUAGE OF STUDENTS

The article deals with substantiation of the necessity of making the special pedagogical technology of teaching the business Chinese language of the students of the nonlinguistic profiles. There are considered some pedagogical technologies of teaching the Chinese language and there are described the different approaches to teaching. In the conclusion the author reveals and substantiates the defined pedagogical technology of teaching the business Chinese language of the students of the nonlinguistic profiles and the approaches that will be used further.

Key words: business Chinese language, Pedagogy, foreign languages, pedagogical technologies, economic education.

На данный момент между Россией и Китаем складываются все более тесные взаимоотношения: разрастаются экономические и политические связи, возрастает студенческий обмен между странами, увеличивается число научных конференций и форумов. В связи с этим, повышается популярность китайского языка в России и его изучение открывает для учащихся новые горизонты в их профессиональных сферах деятельности. Именно поэтому обучение китайскому языку в вузах на неязыковых специальностях становится все более и более актуальным. Существует множество технологий обучения китайскому языку как иностранному, однако при подготовке данной статьи выяснилось, что еще не выработана технология обучения деловому китайскому языку студентов не языковых специальностей. В данной статье нам бы хотелось рассмотреть педагогические технологии обучения китайскому языку студентов изучающих китайский язык в рамках основной специальности и попытаться отдельно выделить технологии, подходящие для обучения деловому китайскому языку студентов нелингвистических специальностей.

Для начала, нам бы хотелось обратить внимание на определение педагогической технологии. Существует множество определений педагогической технологии, остановимся на некоторых из них: Б.Т. Лихачёв понимает под педагогической технологией «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [4, с. 174]. В документах ЮНЕСКО под педагогической технологией понимается «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей опtimi-

зацию форм образования» [6, с. 16]. М.В. Кларин считает, что педагогическая технология – это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей [3].

Г.К. Селевко в своем учебном пособии «Современные образовательные технологии» выделяет несколько функций педагогической технологии – научную (исследование наиболее рациональных путей обучения), системную (системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении) и реальный процесс обучения.

Герман Константинович Селевко предлагает использовать педагогическую технологию на трех разных уровнях: общепедагогический (общедидактический) уровень, частнометодический (предметный) и локальный (модульный) [6].

Рассмотрим педагогические технологии на общедидактическом уровне. Обратимся к характеристике данного уровня. Под общедидактическим уровнем педагогической технологии понимается целостный образовательный процесс в данном регионе (в нашем случае в городе Самара), учебном заведении (в Самарском университете), на определенной ступени обучения (начальный уровень китайского языка для студентов нелингвистических специальностей). На данном уровне в педагогическую технологию включается совокупность целей, содержания, средств и методов обучения, алгоритм деятельности субъектов и объектов процесса.

Раскроем все аспекты нашей педагогической технологии. Целью является овладение навыками делового китайского языка студентами в рамках основной специальностей.

Содержание обучения включает в себя освоение навыков ведения деловой переписки, изучение делового этикета, изучение профессиональной лексики, ведение переговоров.

Средствами обучения являются учебные материалы (учебники, методические пособия, аудио- и видеоматериалы, сборники упражнений, презентации), на основании которых в дальнейшем будет выстраиваться обучение.

Субъектом в данном случае является преподаватель, а объектом – образование студентов. Алгоритм деятельности преподавателя заключается в определении целей обучения, его подходов и организации учебного процесса, направленного на обучение студентов нелингвистических направлений деловому китайскому языку.

Использование педагогической технологии на частнометодическом (предметном) уровне предполагает применение определенных методов и подходов к обучению. Ниже приведем классификацию подходов к обучению А.Н. Щукина и проанализируем их в дискурсе обучения деловому китайскому языку.

Воспользуемся характеристикой подходов по способу обучения. А.Н. Щукин выделил прямой, когнитивный и деятельностный подходы [7]. Дадим краткую характеристику этим подходам.

В прямом подходе изучение иностранного языка исключает любую коммуникацию на родном языке. При данном подходе учащиеся слушают и интуитивно усваивают единицы изучаемого языка, повторяя путь овладения родным языком в раннем возрасте, т. е. учащиеся овладевают языком неосознанно и изучение происходит в подражательной манере. Вышеуказанный подход распространен в системе образования КНР, в преподавании китайского языка как иностранного. Он успешно реализуется в Китае, где иностранные студенты приезжая учить китайский язык, сразу погружаются в языковую среду.

Сознательный подход (противоположный способ обучения иностранному языку) предполагает осознанное понимание учащимися единиц языка (с соответствующими объяснениями). Подход направлен на формирование таких способностей, как объяснение выбора использования той или иной единицы языка и осознанное употребление этих единиц в процессе общения. В этом случае реализуется принцип сознательности. Именно этот подход широко применяется в языковых вузах, особенно на начальном этапе обучения.

Суть деятельностного подхода предполагает использование речевой деятельности для решения реальных и воображаемых коммуникативных задач. В таком подходе используются ролевые игры,

проблемные ситуации и свободное общение. Целью же обучения является формирование и развитие коммуникативной компетенции. Деятельностный подход используется на средней ступени изучения языка, когда учащиеся изучили языковые основы.

Отдельно А.Н. Щукин выделяет социокультурный подход, который предполагает тесное взаимодействие языка и культуры на занятиях [7]. Результатом применения данного подхода считается формирование у учащихся коммуникативной и социокультурной компетенций. Они необходимы для возможности использования языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур.

На разных ступенях изучения китайского языка Т.Л. Гурулева отмечает необходимость использования различных подходов к обучению китайского языка [1]. На начальной ступени изучения китайского языка необходимо использовать сознательный (когнитивный) подход, который подразумевает принцип осознанности в обучении. В основе изучения лежат умственные процессы и действия, основанные на их понимании, обучение представляет собой активный процесс познания сути изучаемых явлений. Этот подход реализован в грамматико-переводном и сознательно-практическом методах обучения иностранным языкам и представлен в серии учебников Т.П. Задоевко и Хуан Шуина по основам китайского языка [2].

На средней ступени изучения китайского делового языка необходимо использование деятельностного подхода, который предполагает построение процесса обучения на решении коммуникативных задач. Объектом выступает речевая деятельность (говорение, аудирование, чтение и письмо). На средней ступени обучения вводится специальная (деловая) лексика и большинство ролевых игр, ситуаций и диалогов выстраивается вокруг деловых коммуникаций и переговоров. Также на данной ступени преподавателем начинает вводиться компьютерное обучение иностранным языкам (CALL), т. е. использование презентаций (PPT), видео- и аудиоматериалов, групповых чатов и т. д. [8]

На продвинутой ступени изучения делового китайского языка мы будем использовать межкультурный подход и способствовать развитию у учащихся межкультурной коммуникативной компетенции. На данном этапе мы находим целесообразным применение таких педагогических технологий, как предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), суть которого заключается в преподавании любого предмета или области (в нашем случае делового китайского) на иностранном языке [5]. На таких занятиях изучение языка не ставится как самоцель, а используется для получения знаний в новой области.

Таким образом, беря в расчет сложную (комплексную) структуру китайского языка, можно сделать вывод, что для каждого этапа обучения характерна своя педагогическая технология. На начальной ступени изучения общего китайского языка для облегчения понимания структуры языка, необходимо использовать сознательный подход. На средней ступени обучения используется деятельностный подход, который позволяет на базе начального (общего) китайского языка начать вводить лексику делового китайского языка и использовать ее в дальнейшем для моделирования ситуативных диалогов, ролевых игр и т. д. На продвинутой ступени изучения реализуется межкультурный подход, который позволяет на базе делового китайского языка выстраивать межкультурный обмен.

Литература

1. Гурулева Т.Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. 2021. № 54. С. 113–130.
2. Задоевко Т.П., Хуан Шуин Основы китайского языка. Вводный курс. М.: Наука, 1993.
3. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: (Анализ зарубежного опыта). М.: Знание, 1989.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М.: Владос, 2010.
5. Мальцева Е.Ю. Content Language Integrated Learning (Интегрированное обучение иностранному языку). Самара: Издательство Самарского Университета, 2020.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.
8. TianweiXie, Tao-chung Yao Technology in Chinese Language Teaching and Learning. Technology Paper. Teaching Chinese as a Foreign Language: Theories and Applications. Boston: Cheng & Tsui, 2009.

Филологические науки

УДК 811.581.11

ДЖАНГ КСЯОЖИНГ
(Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕГКО СПУТЫВАЕМЫХ СЛОВ В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ СОВРЕМЕННОГО КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Рассматривается проблема толкования в словоупотреблении при изучении китайского языка. Проанализирована концепция «слов, которые легко спутать». Особое внимание обращается на одинаковый перевод разных слов с русского языка и влияние родного языка на изучаемый. На основе проведенного исследования предлагается прививать обучающимся кросс-культурные взгляды, также использовать словарь близких слов для изучения китайского языка.

Ключевые слова: легко спутываемые слова, лексикология китайского языка, ошибки в употреблении слов, слова с одинаковым переводом, лексика современного китайского языка.

ZHANG XIAOZHING
(Moscow)

THE STUDY OF EASILY CONFUSED WORDS IN TEACHING THE VOCABULARY OF THE MODERN CHINESE LANGUAGE

The article deals with the issue of the interpretation in the use of the words while studying the Chinese language. There is analyzed the concept of "the words that are easily confused". There is emphasized the equivalent translation of the different words from the Russian language and the influence of the native language on the studied one. The author suggests to engrain the cross-cultural views to the students and to use the dictionary of the close words for the study of the Chinese language on the basis of the conducted research.

Key words: easily confused words, lexicology of the Chinese language, mistakes in the words' usage, words with equivalent translation, vocabulary of modern Chinese language.

Изучение лексики является основной задачей при овладении языком, показать учащимся, как правильно усваивать ее – важная часть в преподавании языка. Мы согласны с Британским лингвистом Дэвидом Вилкинсом, заметившим, что «без грамматики трудно обойтись, а без лексики просто невозможно» [2]. Изучение лексики напрямую способствует практике, любому человеку необходимо овладеть достаточно большим запасом слов для освоения языка на должном уровне. По мнению русского и советского лингвиста «Лексика – это живая материя языка. Она служит для предметного содержания мысли, то есть для называния» [1].

Осваивая новый язык, учащийся неизбежно сталкивается с ошибками в словоупотреблении. Чаще всего встречается ситуация, когда вместо слова А, учащийся использует слово В, имеющее определенную связь со словом А.

Действительно, существует множество факторов, приводящих к путанице в использовании лексики при обучении китайскому языку. К примеру, слова с одинаковыми морфемами и относящиеся к одной и той же части речи, и слова, имеющие близкое или одинаковое значение, тесно связанные по значению. Различия и нюансы таких слов часто приводят к их неверному употреблению. Например, 大城市普通会堵车 (в больших городах обычно всегда бывают пробки). Здесь вместо слова 普通 ошибочно использовано слово 普通. Или 今天莫斯科一点儿冷 (в Москве сегодня немного холодно), слово 一点儿 следует заменить на 有点儿. Также учащиеся часто путают слова 会, 可以 и 能. Все три модальных глагола можно перевести на русский язык, как «мочь», но у них имеются серьезные различия и нюансы.

Однако факторы, вызывающие ошибку, не ограничиваются использованием слов с семантическими связями. Слова одинаковые или схожие по произношению в китайском языке и слова с близкими словоформами могут представлять трудность для их применения учащимися. К примеру, 我有一个大夫, 他是一家公司的经理, 他的工作很多, здесь ошибочно использовано слово 大夫(врач) вместо 丈夫 (муж), что не только меняет смысл высказывания, но и приводит к полной потере смысла: «У меня есть врач, он работает менеджером, у него много работы». Во фразе 今天我受到了生日礼物, 我很高兴 (сегодня я получил подарок на день рождения, я очень рад) следует использовать слово 收到 (получить, принять), а не 受到 (получить, подвергнуться).

Традиционное изучение близких по смыслу слов строится на языковой основе, при этом уделяется внимание степени синонимичности этих слов и их дальнейшей классификации. Однако такие слова, как 丈夫 и 大夫, 收到 и 受到, не являются синонимами. Как же в таком случае помочь обучающимся понять разницу между этими словами и их употреблением в языке?

Израильский лингвист Батия Лауфер еще в 1988 г. выдвинула концепцию «синформ» (близких лексических форм), т. е. слов, связанных фонетически или словоформой, и указала на особенности ошибок их использования учащимися [3].

В 2005-м г. китайский ученый Чжан Бо предложил концепцию «слов, которые легко спутать» (易混淆词, ихуньсяоци). Он применил этот термин к словам с далекими семантическими связями или не являющимися синонимами, которые при этом часто вводят в заблуждение учащихся [4]. В 2007 г. Чжан Бо дополнил концепцию, указывая на возможность неверно понять и употребить слова в исходном языке, предлагая взглянуть на это с точки зрения языка-посредника, классифицируя эти слова по степени распространенности подобных ошибок [5]. Иными словами, «слова, которые легко спутать» – это слова, обладающие некоторыми сходными признаками, которые могут ввести в заблуждение обучающихся [6].

Данная концепция останавливается на следующих моментах: первое, исследование с точки зрения иностранного учащегося, который осваивает китайский язык. Многие слова носитель китайского языка легко отличит друг от друга по их значению и особенностям употребления. Однако иностранец, изучающий китайский язык, может легко их перепутать и неправильно употребить, хотя слова эти совершенно разные и семантически, и фонетически, и по форме. Возьмем слова 不 и 没 в предложениях 为了减肥, 我晚上没吃饭 и 起床晚了, 我不吃饭就来上班了, где эти два слова употреблены неправильно, их следует поменять местами.

«Слова, которые легко спутать», отражают особенности разных культур, поскольку носители разных культур совершают ошибки с этими словами тоже по-разному. Таким образом, слова, которые будут неправильно поняты носителями, к примеру, русского языка, будут иными, нежели для носителей других языков. В связи с этим необходимо объяснять «легко спутываемые слова» обучающимся, исходя из их культурно-языковых особенностей.

Далее изучение «слов, которые легко спутать» следует основывать на реальном языковом уровне обучающихся. В настоящее время большинство публикуемых результатов исследований используют «Межъязыковой корпус китайского языка» [7] и «Динамический корпус сочинений HSK» [8] Пекинского Университета Языка и Культуры. Данные корпуса вмещают в себя лексику для HSK-5 и HSK-6, подобранную Ван Чжуншань [9], Чжан Вэньчжэнь [10], Сюй Луянь [11] и другими специалистами, занимающимися исследованиями в области лексики. Отсюда они отбирают определенное количество «слов, которые легко спутать» для изучения и анализа. Таким образом, ученые изучают эти слова на базе реального языка.

На самом деле концепция «слов, которые легко спутать», не является абсолютно новой. Исследования в этой области проводились для любого иностранного языка. Какие же слова китайского языка легче всего перепутать или неправильно понять изучающими его? Как избежать ошибок, возникающих по этой причине? Вопрос стоит исследования.

Проблемы тонкого различения запутанных слов достаточно сложны. Чаще всего встречается ситуация, когда близкие по смыслу слова китайского языка на русский язык переводятся одинаково. Иногда даже слова с противоположной эмоциональной окраской также одинаково переводятся на русский язык. Подобные случаи вызывают некоторые сомнения в правильности употребления этих слов. Как отмечает ученые Лу Цзяньцзи, Люй Вэньхуа, перевод слов один к одному или один ко многим значениям в словарях и учебных пособиях, составленных для изучающих китайский язык, зачастую может послужить ошибочному пониманию значения этих слов и неправильно составленным предложениям [12]. Помочь правильнее понять смысл слов могут аннотации на родном языке обучаемого. Мы обратили внимание, что одинаковый перевод на иностранный язык разных слов русского языка создает определенные трудности для изучающих китайский язык. Ниже приводим ошибки, возникающие в процессе занятий и выполнения домашних заданий. Например, 几 и 多少 переводятся в учебной литературе как «сколько», учащиеся легко могут принять их за синонимы и перепутать при употреблении. Похожие примеры: 两 и 二, оба слова переводятся как «два», или 还 и 再, переводимые как «еще» [13].

К некоторым рассмотренным ошибкам, которые встречаются при выполнении упражнений и заданий по аудированию, принадлежат:

1. “我有很多女朋友”, где под словом 女朋友 (любимая девушка) подразумевается 女性朋友 (друг женского пола).
2. “我修理了我的房间, 现在我的房间很舒适”, тут 修理(починил) вместо 装修(сделал ремонт).
3. “我十九年”, ошибочно используется 年(лет календарных) вместо 岁(лет, о возрасте).
4. “新年很吵, 人们在一起吃饭、聊天, 我很喜欢新年.” Ошибочно выбрано слово 吵 (шумно, в негативном смысле) вместо 热闹 (оживленно, в позитивном контексте).
5. “我下午一小时给你打电话”, в этом предложении следует заменить 一小时 (час, как отрезок времени) на 一点 (час, как момент времени).
6. “你认识这本书吗?” 认识 (быть знакомым с) употребляется вместо 知道(знать).
7. “祝你们身边有很多爱情”, тут 爱情 следует заменить на 爱.
8. “我想过好的生命”, стоит заменить 生命(судьба) на 生活 (жизнь).
9. “老师, 我想变我的名字.” Слово 变 (поменять) использовано вместо 改 (исправлять).
10. (Один из моих учеников на занятии произнес) “老师你能听我的话吗?” 听话 означает «слушаться», тогда как здесь нужно было употребить 听到 (слышать).

Преподавателю следует запоминать распространенные ошибки, которые совершают учащиеся на занятии и при выполнении домашних заданий, затем анализировать и изучать неправильно употребленную лексику. Потребуется немало времени и усилий, пока преподаватель не научится прогнозировать подобные ошибки. Приведенные примеры лишь малая часть из возможного, надеемся, что другие специалисты поддержат наш скромный почин.

Известно, что при изучении иностранного языка наблюдается воздействие родного языка. Профессор Лу Цзяньцзи считает, что учащимся естественно воспринимать и использовать изучаемый язык посредством сознательного и бессознательного сравнения с родным языком. Такое явление весьма распространено. Это происходит потому, что система родного языка закреплена и укоренена в сознании изучающего иностранный язык, а это неизбежно создает препятствия в обучении новому языку [14].

Более того, многие слова русского языка не имеют простых и однозначных эквивалентов в китайском языке. Однако, узнавая новое слово на изучаемом языке, учащийся находит единственное соответствующее ему слово в родном языке, невольно перенося другие смыслы слова из родного языка на слово в изучаемом языке [15]. Это может привести к ошибочному переносу значений. Влияние родного языка может оказаться очень сильным.

Следует очень внимательно изучать влияние родного языка на изучаемый. Нельзя уделять все внимание только негативной стороне этого влияния. Направление языковедения с американским ученым Ларри Селингером в качестве представителя считает, что родной язык нужно рассматривать

здесь в качестве мыслительного процесса, стратегии или медиума. Для изучающего иностранный язык основной целью является процесс познания, выбор эффективных методов, скорейшее освоение этого языка, а не преодоление влияния родного языка на изучаемый [16].

Мы полагаем, что необходимо прививать обучающимся кросс-культурные взгляды, чтобы избежать приравнения смыслов, применения, эмоциональной окраски слов родного языка к словам в иностранном языке.

Конечно, для продвинутых обучающихся рекомендуется пользоваться не китайско-русскими и русско-китайскими, а толковыми словарями китайского языка для изучения «слов, которые легко спутать». Это может быть «近义词应用词典» («Словарь употребления близких по значению слов») [17], «学汉语近义词词典» («Словарь близких слов для изучения китайского языка») [18], «汉语近义词词典» (Словарь синонимов китайского языка) [19] и т. д.

При изучении любого языка учащиеся должны овладеть значениями, произношением, правильным употреблением и письменными формами слов, иначе они будут путать их с другими словами. Все это касается и китайского языка.

Вышесказанное подводит нас к основному утверждению, что путаница в словах возникает из-за целого ряда факторов в процессе обучения китайскому языку, а внимание и сознательный подход позволяют избежать ошибок и развить навыки прогнозирования.

Литература

1. Седёлкина Ю.Г., Копыловская М.Ю., Лавицкая Ю.В. [и др.]. Обучение иностранным языкам: педагогическая практика в школе, вузе, на курсах. СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. гос. ун-та. 2021.
2. Wilkins D.A. Linguistics in language teaching. London: Arnold, 1972.
3. Batia Laufer. The concept of synforms(similar lexical forms) in L2 vocabulary acquisition // Language and education. 1988. № 2. P. 113–131.
4. 张博.对外汉语学习词典“同(近)义词”处理模式分析及建议.对外汉语学习词典学国际研讨会论文集.香港: 香港城市大学出版社.2005. P. 97–128.
5. 张博. 同义词、近义词、易混淆词: 从汉语到中介语的视角转移// 世界汉语教学. 2007. № 3. P. 98–107.
6. 陈本乐, 邓舒云. 国内外音形相似易混淆词汇研究综述// 太原城市职业技术学院学报. 2014. № 6. P. 193–194.
7. 北京语言大学语言资源高精尖创新中心. 全球汉语中介语语料库 [Электронный ресурс]. URL: <http://qqk.blcu.edu.cn> (дата обращения: 26.03.2022).
8. 北京语言大学语言资源高精尖创新中心. HSK动态作文语料库[Электронный ресурс]. URL: <http://hsk.blcu.edu.cn> (дата обращения: 26.03.2022).
9. 王荣姗. 留学生易混淆词教学实验研究 - 以新HSK 五级词汇为例// 四川师范大学, 2020.
10. 张文祯. 新HSK 五级易混淆词偏误研究及教学策略. 新疆大学, 2020.
11. 徐鲁燕. 新HSK六级词汇中易混淆词的辨析. 贵州大学, 2018.
12. 鲁健骥, 吕文华. 编写对外汉语单语学习词典的尝试与思考//世界汉语教学. 2006. № 1. P. 59–69.
13. Zholdosbekova Meerim. 对外汉语教材生词俄译策略探析 - 以《新实用汉语课本》1-4 册为例.上海外国语大学. 2017. P. 21–22.
14. 鲁健骥.外国人学习汉语的词语偏误分析// 语言教学与研究. 1987. № 4. P. 122–132.
15. 张博. 二语学习中母语词义误推的类型与特点// 2011. № 3. P. 1–9.
16. 陆效用.试论母语对二语习得的正面影响// 外语界. 2002. № 4. P. 11–015.
17. 陈炳照. 近义词应用词典. 语文出版社. 1997.
18. 赵新, 李英. 学汉语近义词词典. 商务印书馆. 2009.
19. 王还.汉语近义词词典. 北京语言大学出版社. 2005.

УДК 81'272

Э.В. ШУЛЯТЕВА

(Волгоград)

ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА ИСПАНИИ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

Анализируются понятия языковой политики, территориального билингвизма и языковой нормализации. Приведены основные характеристики современной языковой ситуации в Испании и отношение к региональным языкам. Описаны актуальные этапы реализации языковой политики в разных регионах Испании.

Ключевые слова: *социолингвистика, языковая политика, территориальный билингвизм, языковая нормализация, региональные языки, языковое разнообразие.*

ELEONORA SHULYATEVA

(Volgograd)

LANGUAGE POLICY OF SPAIN: THE PAST AND THE PRESENT

The article deals with the analysis of the concept of the language policy, the territorial bilingualism and language normalization. There are given the basic characteristics of the modern language situation in Spain and the attitude towards the regional languages. There are described the essential stages of the implementation of the language policy in the different regions of Spain.

Key words: *sociolinguistics, language policy, territorial bilingualism, language normalization, regional languages, language variety.*

Как известно, Испания отличается богатейшим культурным и языковым наследием, и вопросы языковой политики в этой стране с давних пор привлекают внимание лингвистической общественности.

Политико-лингвистическая ситуация в Испании уходит корнями в историю, а именно, в прероманские и латинские языки. Во времена диктатуры Франсиско Франко испанский язык был единственным юридически признанным языком Испании, но с 70-х годов XX в. модель языковой политики значительно меняется, поэтому сегодня официальными языками в Испании являются: кастильский, каталонский, галисийский и язык басков [11]. Самым распространенным из официальных языков Испании является кастильский язык. Согласно RAE (Real Academia Española – Испанская Королевская Академия), которая определяет нормы использования языка, понятия «кастильский язык» (*el castellano*) и «испанский язык» являются синонимичными и равноправными, т. к. родиной данного языка является Кастилия, во времена зарождения которой и возник данный язык [8].

По историческим причинам, например, таким как: Реконкиста, открытие Америки в 1492 г., испанский (кастильский) язык имеет огромное распространение. Всего насчитывается более 30 стран, которые говорят на испанском языке, а согласно современной статистике, количество испаноговорящих достигает свыше 400 млн.

В последние годы испанский (кастильский) язык все чаще используется в качестве языка международного общения, он является одним из официальных языков Организации Объединенных Наций, Европейского союза и других организаций.

Прежде чем говорить о современной языковой политике Испании, необходимо рассмотреть существующие определения этого понятия в зарубежной и отечественной социолингвистике.

В определении словаря социолингвистических терминов, языковая политика – это «совокупность мер, принимаемых государством для изменения или сохранения существующего функционального распределения языков и его подсистем, для выделения новых или сохранения действующих языковых норм, являющихся частью общей политики и соответствующих их целям» [4, с. 265].

Согласно определению испанского лексикографа Марии Молинер, языковая политика представляет собой решения, которые принимают национальные власти в отношении использования, преподавания, изучения и даже запрета использования языков [6].

Согласно приведенным выше определениям, языковая политика является частью национальной политики государства и сферы ее распространения многогранна, и включает в себя образование, науку, делопроизводство, средства массовой информации и т. д.

Рассматривая языковую политику Испании, стоит обратиться к событиям сорокалетней давности, когда была утверждена испанская конституция 1978 г., которая значительно изменила языковую ситуацию в стране, в частности, языковую политику. Главным законом установлено, что на территории Испании используется несколько официальных языков, которые взаимодействуют по особым правилам лингвистической концепции «территориального билингвизма». Это означает, что все языки кроме испанского признаются официальными в тех областях, где на них говорит население, а изменения текущей языковой политики в этих регионах происходит на местном уровне.

Понятие билингвизм в лингвистике – явление сложное и существует в нескольких видах. Индивидуальный – когда человек свободно владеет двумя языками и использует их в практике, и социальный, который подразумевает равноправное сосуществование двух языков на одной территории. Равноправие играет главную роль в развитии билингвизма. На протяжении многих веков в Каталонии, Стране Басков и Галисии наблюдалась ситуация диглоссии, которая предусматривала использование одного языка в сфере бытового общения, а другого языка во всех официальных сферах жизни общества. Чтобы преодолеть диглоссию в Испании и перейти к билингвизму потребовались долгие годы лингвистической нормализации, а также государственных мер, направленных на поддержку языков этих регионов и приобретения ими полноценного статуса.

Тогда впервые в Конституции Испании 1978 г. официально на уровне законодательства всем автономным республикам было дано разрешение вносить изменения в собственную языковую политику, вплоть до использования самостоятельных языков. Этот вопрос отражен в третьем пункте Конституции Испании:

1. Из всех языков Испании кастильский язык является официальным государственным языком. Все жители Испании обязаны знать его, и имеют право пользоваться им.
2. Остальные языки являются также официальными в соответствующих автономных Сообществах в соответствии с их уставами.
3. Богатое языковое и диалектное разнообразие Испании является частью ее культурного наследия и пользуется особым уважением и защитой [18].

Таким образом, в данном документе впервые было зафиксировано языковое разнообразие Испании, которое существовало на протяжении нескольких столетий. Языковая нормализация привела к тому, что такие языки как баскский, каталонский и галисийский, которые в эпоху режима Франсиско Франко не преподавались в учебных заведениях и не использовались в средствах массовой информации, получили поддержку многомиллионных фондов для того, чтобы приумножить число владеющих данными языками.

В 2010 г. состоялся Международный конгресс, на котором были заслушаны доклады об актуальном статусе испанского языка. Согласно приведенным на конгрессе данным, на испанском языке говорило более 400 млн человек, а в 20 странах мира испанский язык имел статус официального.

Согласно ежегоднику Института Сервантеса “Español en el mundo”, в 2021 г. испанский язык занимает второе место в мире по численности говорящих после китайского языка, также он является вторым по популярности языком международного общения после английского и третьим языком в сети Интернет после китайского [10].

Сегодня испанский язык изучают более 20 млн студентов, а для 493 млн испанский язык является родным языком. Во всем мире насчитывается более 591 млн говорящих на испанском языке. Это на 6 млн больше, чем в 2020 г. и на 96 млн больше, чем в 2012 г.

Современная языковая политика в Испании имеет существенные различия в регионах. Так, например, носители каталонского, галисийского и баскского языков утверждают, что их лишают права говорить на испанском языке, что ведет к нарушению их прав, описанных в Конституции страны, гарантирующих испанскому языку равные права с местными языками. В то же время каталонские, баскские и галисийские националисты говорят об угрозе, которую кастильский язык представляет для местных языков, и о необходимости принятия новых мер для их защиты.

Радикально настроенное население Каталонии требует отделить регион от Испании [1, с. 27–28]. Галисия также отстаивает свою национальную идею, связывая свою историю с кельтами. В регионе существуют организации, которые борются за признание галисийского языка диалектом португальского, что в процессе нормализации языка приводит к постоянным столкновениям [Там же, с. 217].

Как было отмечено выше, языковая политика упомянутых регионов имеет существенные различия, хотя нормативные акты и законы, принимаемые как на государственном, так и на региональном уровне, направлены на укрепление статуса соответствующих языков. Для всех перечисленных регионов характерен процесс языковой нормализации.

По мнению Б.П. Нарумова, под нормализацией понимается «придание в законодательном порядке официального статуса региональному языку и введение его в различные сферы коммуникации, в которых ранее безраздельно господствовал испанский язык, в том числе в систему преподавания» [3, с. 46].

Автор также подчеркивает, что язык используется:

- тремя ветвями власти: законодательной, исполнительной и судебной;
- в бытовом общении;
- в СМИ;
- в образовании [3].

Рассмотрим языковую политику отдельно взятого региона. Например, в Каталонии, наряду с испанским, государственным языком является каталонский язык. В 1983 г. был принят закон «О лингвистической нормализации в Каталонии», который закрепил за каталонским языком статус второго официального языка. Закон предусматривает преподавание на каталонском языке наряду с кастильским языком в школах и высших учебных заведениях, ведение делопроизводства, использование в средствах массовой информации [17]. Последние годы Каталония ведет борьбу за независимость и стремится выйти из состава Испании. Независимость Каталонии приведет к тому, что жители Испании, говорящие только на кастильском языке и не владеющие каталонским, не смогут работать в учебных заведениях и занимать высокие административные должности в политических структурах. Этот факт свидетельствует о том, что в Каталонии языковая политика носит достаточно агрессивный характер, вытесняя испанский язык.

С 1978 г. статусом официального обладает также и баскский язык. В отличие от испанского языка баскский язык не относится к индоевропейским и другим языковым семьям, претендуя на статус изолированного языка. Лингвисты спорят о происхождении данного языка, однако, принято включать баскский язык в группу палеоиспанских языков, что является разнородной группой средиземноморских.

Наряду с Каталонией, правительство Страны Басков в 1982 г. приняло закон «О лингвистической нормализации использования языка» [16]. Кроме того, в баскском различают 8 диалектов, 25 субдиалектов и 50 вариантов. Именно поэтому возникла необходимость привести все перечисленные выше варианты к единому знаменателю, создав официальный баскский язык – *euskera* (*эускера*), в основе которого лежит диалект провинции Гипускоа. На протяжении многих лет баскский язык использовался в основном сельским населением, а городские жители традиционно предпочитали испанский язык. По статистике 2019 г., 78% молодых басков в возрасте от 15 до 29 лет заявляют о надлежащем владении баскским языком. В 2004 г. их количество составляло 52% по данным “Observatorio Vasco de la Juventud” (*Баскская организация по мониторингу молодёжи*) [13].

Еще одним официально признанным региональным языком является галисийский язык, имеющим много общего с португальским языком и распространенным на территории провинции Галисии (пограничная территория с Португалией). На данный момент это третий по распространенности язык в Испании. По статистике на нем говорят более трех миллионов человек. Галисия стала ярким примером того, что для обретения равноправия не всегда важны нормативные документы и определенные политические действия. В данном регионе у галисийского языка, отстаивающего свои позиции при доминировании испанского языка, появился новый конкурент – английский язык, который значительно расширил свое влияние в сфере образования [3, с. 30]. В историческом контексте Галисия терпела глубокое экономическое отставание, поэтому в сравнении с испанским языком, который сохранял за собой статус перспективного и престижного, галисийский оставался языком рыбаков и крестьян. Согласно 5-й статье Автономного Статута Галисии, галисийский язык приобрел статус официального, но это стало только первым шагом на пути лингвистической нормализации [15]. Интенсивная и грамотная языковая политика Галисии дает свои результаты: достигнуты успехи в сфере образования, публицистики и СМИ.

Возвращаясь к теме современной языковой политики Испании, стоит отметить, что в июне 2008 г. вышел в свет манифест в защиту испанского языка. Одним из разработчиков манифеста стал известный испанский философ и писатель баскского происхождения Фернандо Саватер. В манифесте содержится призыв к испанскому правительству принять новые законодательные меры в поддержку и защиту испанского языка. Данный манифест вызвал множество волнений и споров среди испанских лингвистов и академиков [12]. Большинство испанских СМИ отметило, что манифест призывает защитить не кастильский язык как таковой, а индивидуальные права граждан, описанные в Конституции Испании, которые неоднократно нарушаются автономными правительствами Страны Басков и Галисии. Комментируя данный манифест, испанский лингвист Григорио Сальвадор отмечает: «Дискриминации подвергается не сам язык, а люди, которых хотят лишить инструмента коммуникации» [9].

Меры поддержки и защиты испанского языка продолжают и сегодня. Так, в мае 2021 г. в разных городах Испании при поддержке ассоциации «Hablamos Español» («Говорим по-испански») прошли демонстрации в поддержку кастильского языка. Асун Нуньес, координатор движения в защиту испанского языка, прокомментировал ситуацию следующим образом: «Должно быть ясно, чего мы хотим, чтобы говорящие на обоих языках имели равные права, не загоняя ни одного, ни другого в угол»* [5]. На веб-страницах сообщества “Hablamos Español” все чаще появляются комментарии граждан, которых затронула языковая дискриминация: «Мы устали видеть, как испанский язык исчезает из школьной программы наших детей, а ситуация с языком все больше напоминает ситуацию в Каталонии» [13].

В Автономии, в которой проживает примерно одинаковое количество каталонских и испаноязычных граждан, нет школ с одним только испанским языком. Однако в высших учебных заведениях каталонский язык пока еще не достиг доминирующего положения, поэтому во многих университетах Автономии есть студенческие театры, студии, киноклубы, где коммуникация осуществляется на каталонском языке.

Подведем некоторые итоги.

Испанский язык занимает лидирующие позиции по интенсивности использования в различных сферах за пределами страны. Тем не менее, в регионах Испании языковая политика по отношению к испанскому носит агрессивный характер, что может привести к маргинализации языка на уровне местных автономных территорий.

Процесс языковой нормализации, заключающийся в формировании и стандартизации языковых норм, остаётся приоритетной задачей языковой политики в Испании, которая должна учитывать все языковое разнообразие, защищать права языковых меньшинств, тем самым снижая напряженность в обществе.

* Перевод здесь и далее наш. – Э.Ш.

Литература

1. Гринина Е.А. Аранский язык: *vademécum* // Иберо-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи: материалы VII междунар. конф. (г. Москва, 27–28 нояб. 2014 г.). Москва: ООО «Макс ПРЕСС», 2014. С. 27–28.
2. Евдокимова А.А. Декрет о многоязычии в системе неуниверситетского образования Галисии 2010: первые итоги // Иберо-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи: материалы VI междунар. конф. (г. Москва, 22–23 нояб. 2012 г.). М.: Изд-во ООО «МАКС Пресс», 2012. С. 29–30.
3. Нарумов Б.П. Формирование романских литературных языков: современный галисийский язык. 2-е изд., доп. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
4. Словарь социолингвистических терминов. М.: Изд-во Институт Языкознания РАН, 2006.
5. ABC. Comunidad Valencia. [Электронный ресурс]. URL: https://www.abc.es/espana/comunidad-valenciana/abci-manifestaciones-defensa-espanol-valencia-22-reciben-donativos-y-suman-apoyos-familias-202105192044_noticia.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.abc.es%2Fespana%2Fcomunidad-valenciana%2Fabci-manifestaciones-defensa-espanol-valencia-22-reciben-donativos-y-suman-apoyos-familias-202105192044_noticia.html (дата обращения: 25.01.2022).
6. Blog de sociolingüística. [Электронный ресурс]. URL: <https://elblogdelsociolingüista.blogspot.com/2017/10/politicas-linguisticas-las-politicas.html> (дата обращения: 31.01.2022).
7. Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. [Электронный ресурс]. URL: https://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/ga-d79-2010.html (дата обращения: 30.01.2022).
8. Diccionario de Real Academia Española. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rae.es> (дата обращения: 25.01.2022).
9. El Cultural. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.elespanol.com/el-cultural/> (дата обращения: 25.01.2022).
10. EL ESPAÑOL EN EL MUNDO. Alcalá de Henares (Madrid) : Instituto Cervantes, 2021. P. 137–140.
11. El español. Estas son las lenguas que se hablan en España. [Электронный ресурс]. URL: https://www.elespanol.com/curiosidades/lenguaje/lenguas-idiomas-dialectos-hablan-existen-espana/646685381_0.html (дата обращения: 03.02.2022).
12. El País. Actualidad. [Электронный ресурс]. URL: https://elpais.com/elpais/2008/06/23/actualidad/1214209045_850215.html (дата обращения: 30.01.2022).
13. El País. Educación. [Электронный ресурс]. URL: <https://elpais.com/educacion/2021-11-21/el-bajon-de-resultados-en-bilinguismo-revuelve-los-cimientos-de-la-escuela-vasca.html> (дата обращения: 30.01.2022).
14. Evdokimova A. El gallego: ¿isolación o reintegración? // Испанский язык в контексте новых вызовов XXI века: исследования и преподавание материалы V междунар. науч. конф. испанистов. (г. Москва, 26–28 апр. 2012 г.). М.: Изд-во МГИМО-Университет, 2012. С. 216–217.
15. Ley 1/1981, de 6 abril/ de Estatuto de Autonomía para Galicia. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1981/04/06/1/con> (дата обращения: 31.01.2022).
16. Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del Euskera. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/1982/11/24/10> (дата обращения: 31.01.2022).
17. Ley 7/193, de 18 abril, de normalización lingüística en Cataluña. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/1983/04/18/7> (дата обращения: 31.01.2022).
18. Spanish constitution. Boletín Oficial del Estado, № 311. Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado, 1978. P. 9.

Психологические науки

УДК 159.923.2

Л.Г. ГЛАЗЫРИНА, А.Д. КИРИЛЛОВА
(Волгоград)

ИССЛЕДОВАНИЕ ДИСМОРФОФОБНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ У ПОДРОСТКОВ

Анализируются дисморфофобные переживания в подростковом возрасте. Дается определение такому виду переживаний. Описываются характеристики, предпосылки возникновения, а также негативные последствия данного явления для личности. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на изучение степени удовлетворенности школьников своим физическим обликом.

Ключевые слова: дисморфофобия, телесное дисморфическое расстройство, дисморфофобные переживания, Я-образ, Я-концепция, подростки, внешний вид, самооценка.

LIDIYA GLAZYRINA, ARINA KIRILLOVA
(Volgograd)

THE STUDY OF DYSMORPHOPHOBIAL EXPERIENCE OF TEENAGERS

The article deals with the dysmorphophobic experience in the teenage years. There is given the definition of such kind of the experience, there are described the characteristics, the prerequisites of the origin and the negative implications of the phenomenon for the person. The authors present the results of the empirical study directed to the study of the degree of the satisfaction of the school students by their physical appearance.

Key words: dysmorphophobia, body dysmorphic disorder, dysmorphophobic experience, self-image, self-concept, teenagers, personal appearance, self-assessment.

В психологической науке особенностям развития подростков посвящено множество трудов. Популярность исследований в данном направлении обуславливается тем, что и сегодня специалисты обнаруживают проявления новых граней развития детей подросткового возраста, которые требуют изучения. Примером могут служить вопросы, касающиеся влияния оценки внешнего вида подростками на формирование Я-образов и Я-концепции.

В психологии под Я-концепцией принято понимать целостное представление человека о самом себе. Рассматривая структуру Я-концепции ученые включают в ее состав мысли и установки человека о себе, которые складываются из знаний о себе, самоотношения и самооценок [12].

Данные представления могут представляться в трех модальностях:

- Я-идеальное – совокупность идеальных представлений человека о себе, наделенных характеристиками, которыми человек хотел бы иметь или мечтает обладать. Здесь заключены все мечты, надежды, желания личности о самой себе. Это своеобразный взгляд в будущее, то к чему человек стремится в саморазвитии;

- Я-реальное – фактическое представление личности о себе, которое формируется под влиянием родителей, близкого окружения, успешности в деятельности;

- Я-зеркальное – это способность личности посмотреть на себя глазами другого человека, система представлений человека о себе, возникающих в подростковом возрасте в результате рефлексивного восприятия реакций и мнений других людей на собственное поведение. Социальное окружение, общество здесь является для личности своеобразным зеркалом.

Выстраивая представления о самом себе в систему, человек включает в нее разные аспекты Я: социальные, интеллектуальные, эмоциональные и физические. Данные представления могут иметь как полный, так и фрагментарный характер, быть глубокими или поверхностными, гармоничными или конфликтами, адекватными или нет, приниматься личностью или отвергаться.

В связи с тем, что самосознание является новообразованием подросткового возраста, то и Я-концепция как результат данного процесса, носит зачастую неполный, фрагментарный и поверхностный характер. Подросткам свойственно выстраивать неадекватные Я-образы, которые ими не принимаются, провоцируя внутриличностный конфликт.

Анализ научной литературы показал (Н.Л. Белополюская, С.Р. Иванова, М.Ю. Келина, Е.В. Кузнецова, Т.С. Леви, И.С. Литовченко, Д.С. Лыскова, Е.В. Свистунова, Е.М. Шафирова и др.) что одним из конфликтных аспектов Я-концепции подростков является физический Я-образ. Так, например, угревая сыпь, асимметричность формы тела оказывают колоссальное воздействие на подростков. Естественные физиологические изменения могут привести к ухудшению настроения, снижению оценки своей привлекательности и усилению негативного отношения к себе [1, 9, 11].

Переживания по поводу внешности, как правило, нестойкие и эпизодические, но играют серьезнейшую роль в формировании у подростка Я-концепции. Н.К. Вулинк и Д.К. Денис отмечают, что даже объективная безличная информация нередко стимулирует подростка к размышлению о себе и своих проблемах. В связи с тем, что внешний вид имеет большую социальную значимость для подростков, то низкая, неадекватная самооценка привлекательности своей внешности может приводить к появлению у детей опасных пограничных психических расстройств, таких как дисморфофобии [3].

В психологии под дисморфофобией (телесное дисморфическое расстройство) принято понимать психическое расстройство (начинает проявляться подростковом или юношеском возрасте), при котором у человека наблюдаются глубокие переживания, связанные с сильнейшей обеспокоенностью незначительными дефектами своего внешнего вида [13].

Анализ научных работ показывает, что к телесно дисморфическому расстройству относят: дисморфофобные ненавязчивые не невротические фобии, преувеличение недостатка своей внешности [9, 10, 11]; болезненное переживание личностью реального или мнимого физического недостатка, стремление к его устранению или коррекции [1, 5]; комплекс зеркала и комплекс фотографии (подросток постоянно изучает себя в зеркале, отказывается сниматься на фото и видео) [14]. Последствиями таких переживаний является комплекс неполноценности, и как следствие, ограничение социальных контактов, замкнутость, постоянное чувство стыда, депрессивные состояния [8].

В 2021 г. нами было проведено эмпирическое исследование с подростками 13–15 лет (n=54) с целью изучения степени удовлетворенности школьников своим физическим обликом, а также психоэмоционального состояния, связанного с переживаниями телесной идентификацией. Нами были использованы тестовые методики: «Кто Я? 20 предложений» Куна и МАК-Портленда [16], «Идентификационный подростковый опросник» С.Р. Ивановой [1] и «Диагностическая анкета критических ситуаций подростков» Л.Б. Шнейдер [15].

Результаты исследования показали, что среди характеристик структурных компонентов Я-концепции по методике «Кто Я? 20 предложений» [16] 69% занимают характеристики физического аспекта самосознания подростков (красивая, стройный, ловкий, несимпатичный, выносливый и др.), что говорит о важности для подростков пубертатных изменений. Немаловажное значения для подростков в этот период приобретают рост, полнота, развитие вторичных половых признаков.

Как показывают результаты нашего исследования, нарушения телесной идентификации наблюдаются в большей степени у девочек, чем у мальчиков – 53% и 30%, соответственно (методика «Идентификационный подростковый опросник» С.Р. Ивановой) [1].

Телесная идентификация подростка имеет «двойное дно»: внешнее тело – физический Я-образ и внутренний телесный опыт. В основе переживаний внутреннего телесного опыта подростков лежат проекции аффективных составляющих самосознания: ожиданий, страхов, желаний.

Существуют различные предпосылки к появлению такого рода переживаний. Анализ научной литературы позволил нам выделить три категории:

1) биологические предпосылки, связаны с генетическими особенностями индивида: специфика подросткового возраста (эмоциональная нестабильность), низкий уровень серотонина, нарушение в обработке зрительной информации и др. [5, 10, 13];

2) психологические предпосылки имеющие в основе личностные особенности человека: акцентуации характера (зонами риска считают сенситивную, психастеническую, истероидную, шизоидную и эпилептоидную), личностные черты (перфекционизм, тревожность, чувствительность к критике), наличие невротических состояний [2, 9, 10, 14];

3) социальные предпосылки. Здесь внутренние ощущения формируются под воздействием социального окружения (школа, друзья, малые социальные группы, семья, СМИ и пр.) [2, 6, 7].

Так, например, М.Ю. Келина отмечает, что именно родители влияют на восприятие ребенком своего тела. Родители, осознанно или нет, транслируют детям свои чувства, мысли и формы поведения, которые связаны с внешностью, или же влияют на них через отношение к собственной внешности [6].

Е.В. Кузнецова пишет, что оценка и мнения сверстников приобретают большую значимость, т. к. подросткам необходима уверенность в том, что они будут приятны референтными людьми. Однако находясь в школьной среде, подросток зачастую сталкивается с психологическим давлением со стороны сверстников и часто может стать мишенью для насмешек [7]. Так, например, в нашем обществе стройность ассоциируется со счастьем, молодостью, жизненным успехом, высоким социальным статусом, а избыточный вес – со слабостью, ленью, слабохарактерностью и другими негативными чертами. Именно поэтому дети с лишним весом часто подвергаются насмешкам и издевательствам ровесников и нередко оказываются изгоями [12].

Психологи (Е.В. Кузнецова, С.С. Худоян) считают, что дисморфофобные переживания среди молодых людей связаны с влиянием медиа-пространства на сознание подростков и юношей, которое определяет идеальные представления о красивом теле, создает и поддерживает стереотипы. Специалисты отмечают, что у 80% подростков встречается симптомы названного явления [14]. В связи с засильем социальных сетей (например, Instagram) процент растет не только среди девушек, но и молодых людей [7].

Таким образом, имея стандартизированные образцы для подражания, подростки, зачастую гипертрафируют свои даже незначительные телесные недостатки, например, веснушки, лишний вес, прыщи. Так, анализ ответов девочек показывает, что наибольшее недовольство во внешнем облике вызвано некрасивым курносом носом, «излишним» весом, а среди мальчиков – маленьким ростом, «несимпатичным» лицом («Идентификационный подростковый опросник» С.Р. Иванова) [1].

Недовольство телесным образом влечет за собой различные формы компенсаций и сверхкомпенсаций, среди которых, могут быть агрессия и аутоагрессия, пессимистичность, мнительность, раздражительность, подозрительность и пр. При этом чем сильнее испытывает подросток недовольство собой, тем более выраженная психическая нестабильность у него наблюдается [4].

Результаты «Диагностической анкеты критических ситуаций подростков» Л.Б. Шнейдер [15] показывают, что 100% девочек и 70% мальчиков, принявших участие в нашем исследовании, испытывают внутриличностные конфликты, сопровождаемые неприятными внутренними переживаниями по поводу своей внешности в период полового созревания (табл.).

Таблица

Психо-эмоциональные состояния и ситуационные реакции подростков

Виды состояний и реакций подростков	Девочки (баллы)	Мальчик(баллы)
психо-эмоциональные состояния (9 баллов макс.)		
состояния фобического круга	-8,8	-3,7
нервно-психического напряжения	-4,6	-5,2
субдепрессивные	-4,4	-0,1

Виды состояний и реакций подростков	Девочки (баллы)	Мальчик(баллы)
<i>ситуационные реакции (12 баллов макс.)</i>		
внутреннее суицид. поведение	–9,6	–4,8
эмоционального дисбаланса	–7,2	–4,4
дезорганизации	–5,4	–2
демобилизации	–3,4	–1,2
пессимизм	–3,4	+0,8

Анализ результатов анкетирования показал, что переживания физиологических изменений у девочек сопровождается различными фобическими реакциями (чувство страха, опасения, беспокойство, неуверенность, беспомощность, тревожность). У мальчиков переживания сопровождаются состоянием нервно-психического (эмоционального) напряжения, проявлением чувства усталости, опустошенности, озабоченности.

Анализируя показатели, представленные в таблице, можно говорить о том, что уступчивость девочек, желание пользоваться популярностью среди сверстниц, быть принятыми, привлекательными, соответствовать модным образцам женственности, транслируемые СМИ тяжелым грузом давят на них. На фоне данных переживаний у них развиваются различные фобические состояния, которые провоцируют ситуативные реакции дискомфорта, тревожности и уныния, результатом которого является аутоагрессивное поведение в форме суицидальных мыслей.

Мальчики чаще подвержены нервно-психическому (эмоциональному) напряжению, которое выплескивается как в вербальной, так и невербальной агрессии (появляется желание выругаться, что-нибудь пнуть, сломать), чувства гнева, злости на себя или на окружающих. Необходимо отметить, что выплеск эмоций позволяют мальчикам не погружаться в пессимизм, в отличие от девочек.

Обобщая все вышесказанное, необходимо отметить, что подростковый возраст является не только периодом формирования представлений физического Я-образа в структуре самосознания подростков, которые в силу определенных условий могут носить дисморфофобный характер, но временем формирования позитивного самовосприятия и самоотношения.

Для достижения этого педагогу необходимо как можно раньше распознавать потенциальные неблагоприятные условия и постараться их изменить. Так, например, при изучении английского языка педагог может устраивать уроки-дискуссии, на которых ученики имеют возможность высказать свое мнение по теме внешнего вида, а задача педагога будет заключаться в направлении подростков на путь, который лишен дисморфофобных переживаний и принятия себя внешне и внутренне [7]. Кроме этого, данная работа предполагает повышение самооценки подростков; создание ситуации успеха, благоприятного климата в классе для снятия напряженности и тревоги; развитие жизненных интересов подростков; создание условий для самопознания, смены фокуса сознания подростка с внешнего вида на внутренние качества личности и пр.

Литература

1. Белопольская Н.Л., Иванова С.Р., Свистунова Е.В. [и др.]. Самосознание проблемных подростков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
2. Белопольская Н.Л., Литовченко И.С. Психологический и телесный возраст подростков и юношей с реальными и мнимыми проблемами внешности // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 4. С. 72–80.
3. Вулиник Н.К., Денис Д.К. Телесное дисморфическое расстройство (нарушение переживания собственного тела) // Социальная и клиническая психиатрия. 2005. Т. 15. № 4. С. 98–101.
4. Глазырина Л.Г. Аутоагрессия как предиктор формирования интернет-зависимости у подростков: теоретические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-4. С. 348–351.
5. Дороженко И.Ю., Матюшенко Е.Н., Олисова О.Ю. Дисморфофобия у дерматологических больных с фациальной локализацией процесса // Российский журнал кожных и венерических болезней. 2014. № 1. С. 42–47.

6. Келина М.Ю. Социокультурные факторы формирования неудовлетворенности телом и нарушений пищевого поведения // Вестник Москов. гос. лингвистич. ун-та. 2012. № 640. С. 158–165.
7. Кузнецова Е.В. Теоретический анализ предпосылок формирования дисморфофобии у детей в школьной среде // Аспирант. 2021. № 4(61). С. 116–119.
8. Ларионова Е.А. Особенности поведения лиц подросткового возраста, страдающих дисморфофобией // Психология, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: материалы Междунар. науч.-практич. конф. студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и их наставников. (г. Тверь, 29 апр. 2019 г.). Тверь: Тверской государственный университет, 2019. С. 357–360.
9. Леви Т.С. Отношение к телу в структуре самоотношения // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 72–75.
10. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. Л.: Медицина, 1979.
11. Лысикова Д.С. Дисморфофобические переживания у подростков // Научное сообщество студентов: сб. материалов X Междунар. студен. науч.-практич. конф. (г. Чебоксары, 17 июня 2016 г.). Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. С. 93–99.
12. Маралов В.Г., Низовских Н.А., Щукина М.А. Психология саморазвития. М: Издательство Юрайт, 2017.
13. Матюшенко Е.Н. Дисморфофобия в дерматологической практике: аспекты клиники, типологии и терапии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2013.
14. Худоян С.С. Онтогенетические перестройки самосознания и кризисы развития личности. Ер.: Зангак, 2010.
15. Шнейдер Л.Б. Кризисные состояния у детей и подростков: направления работы школьного психолога // Школьный психолог. 2009. № 17-21. [Электронный ресурс]. URL: https://psy.1sept.ru/view_article.php?id=200902114 (дата обращения: 07.02.2022).
16. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности. М.: Изд-во Юрайт, 2019.

**Международная научно-практическая конференция
«Современное художественное образование: гуманитарный подход
и пути его реализации»**

УДК 378

М.И. ПТИЦЫНА
(Саратов)

**КОНЦЕРТНАЯ ПРАКТИКА КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ
АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-МУЗЫКАНТОВ**

Дается характеристика концертной практики как формы повышения творческой активности студентов-музыкантов. Рассмотрены понятия «творческая активность», «культурные и концертная практики». Представлены этапы, формы реализации концертной практики и контроля.

Ключевые слова: культурные практики, концертная практика, портфолио, студенты-музыканты, творческая активность.

MARIA PTITSYNA
(Saratov)

**CONCERT PRACTICE AS THE FORM OF IMPROVEMENT OF CREATIVE
ACTIVITIES OF STUDENTS-MUSICIANS**

The article deals with the characteristics of the concert practice as the form of the improvement of the creative activities of the students-musicians. There are considered the concepts "creative activities" and "cultural and concert practices". There are presented the stages, the forms of the implementation of the concert practice and control.

Key words: cultural practices, concert practice, portfolio, students-musicians, creative activities.

Современная педагогика характеризуется повышенным вниманием не только к созданию образовательной среды, которая в дальнейшем способствует проявлению и реализации всех возможностей личности, но и внутреннему потенциалу человека. Обществу требуется активная, творчески мыслящая личность с высоким потенциалом и способностью в своей деятельности отходить от стереотипов, тем самым преобразовывая окружающую жизнь.

В процессе приобщения личности к искусству для воспитания творческой активности человека, преподаватель может выступать не только в роли организатора образовательного процесса, но и как носитель духовной культуры.

Исследователи Л.С. Выготский [2, с. 93], Л.В. Занков [6, с. 100], Т.И. Шамова [9, с. 155] считают, что творческая активность – интегральное качество личности, занимающегося творческой деятельностью, тогда как Г.В. Гавришина [3, с. 19], Л.Б. Ермолаева-Томина [4, с. 304] рассматривают данное понятие, как внутреннее и внешнее проявление качеств личности. Внешняя сторона – результативность, внутренняя – основные компоненты качества личности в любом виде деятельности.

Рассмотрим особенности творческой личности:

- 1) чувство нового, уметь находить возможности для развития идеи;
- 2) обладать смелостью и не бояться риска, для развития собственных идей, быть готовым трансформировать свою мысль;
- 3) быть самостоятельным, уметь выдвигать альтер-идеи независимо от авторитетов;
- 4) быстро оценивать ситуацию, предлагать большое количество идей.

Определим основные этапы творческой активности:

1. Подготовка. Формулируются проблемы, и происходит сбор фактов (обнаружение проблемы, неисправности и ее ликвидация). Творческий человек становится беспокойным и раздражительным, сознание наполняется идеями.

2. Выдвижение идей. Происходит выдвижение идей (чем больше идей, тем более высокого качества будет конечный результат).

3. Созревание и озарение. На этом этапе, следует на неопределенное время отвлечься от поставленной задачи, забыть о проблеме. Решение может придти внезапно.

4. Принятие решения, его осуществление и контроль. На этапе оценки и отбора, придется выбирать и оценивать, что можно осуществить реально, а что невозможно в конкретных условиях.

Ученые считают, что творческую активность следует рассматривать через мотивационный, когнитивный, рефлексивный и поведенческий компоненты.

Мотивационный компонент в творческой активности рассматривают через систему осознанного отношения к ценностям и целям будущей профессии.

Когнитивный компонент проявляется в познавательной деятельности, в многообразии ее проявлений в условиях образовательного процесса.

Рефлексивный компонент рассматривается при помощи рефлексивных механизмов мышления личности для предстоящей профессиональной деятельности.

Поведенческий компонент ориентирован на самоопределение и самовыражение самих студентов в учебно-профессиональной деятельности.

Рассмотрев исследования последних лет, можно сделать вывод о том, что понятие «творческая активность» наделяет свойства личности такими качествами, как воображение, личностная мотивация, и увлеченность. Формирование перехода с исполнительского уровня до готовности студентов к самостоятельной постановке проблемы и поиску для ее решения – одна из главных задач преподавателя.

Г.И. Щукина возлагает ведущую роль на задания творческой направленности, в процессе выполнения которых интерес становится одним из определяющих факторов на пути развития творческой активности [10, с. 160].

Проектный метод считается эффективным в развитии творческой активности студентов и одним из видов организации самостоятельности обучающихся. Систему проектного метода принято строить по принципу усложнения. Такие отношения, как преподаватель-студент, способствуют развитию творческой активности студента.

Одной из основных форм учебного процесса в повышении творческой активности студентов является практика, которая обеспечивает формирование практических навыков и закрепляет теоретические знания.

Такое понятие, как «культурные практики в образовательном процессе», является новым и актуальным в педагогике для его обсуждения.

Рассмотрев понятие «культурные практики», Н.Б. Крылова дала определение «... как разнообразные и привычные для ребенка виды самостоятельной деятельности, которые основаны на его текущих и перспективных интересах, складывающиеся с первых дней жизни индивида». Эти виды деятельности, вызывают интерес у личности и в дальнейшем помогают в самореализации [7, с. 100].

Н.Б. Крылова к культурным практикам относит «все разнообразие организационно-коммуникативных, социально-исследовательских, художественно-эстетических, практических способов действий, используемые студентом в личном опыте самостоятельно или при взаимодействии с преподавателями» [Там же, с. 98].

В образовательном процессе культурные практики осуществляются по нескольким направлениям:

- по инициативе самих студентов,
- организуемые и направляемые преподавателями.

Самостоятельно студенты могут организовывать игровую, поисково-исследовательскую, художественную, конструктивную, коммуникативную деятельность, в процессе которой реализуют свои творческие замыслы.

Культурные практики, организуемые преподавателями, способствуют развитию самостоятельной, коммуникативной, исследовательской, творческой, социальной активности студентов и основываются на поддержке инициатив и интересов.

Одним из видов культурных практик является концертная. Цель концертной практики – закрепление полученных знаний в процессе обучения в рамках специальных дисциплин. Практика распределяется по всему периоду обучения, в соответствии с дальнейшей квалификацией студента музыкального вуза.

У студентов-музыкантов выделяют несколько этапов в реализации концертной практики: открытые и закрытые показы.

Закрытые показы – это неотъемлемая часть учебного процесса. В данный этап включают технические зачеты, академические концерты, прослушивания и экзамены по дисциплинам у исполнителей. Выступления соответствуют программным требованиям, состоят из ряда произведений разных жанров и форм. Проводятся в учебных помещениях или на сцене учебного заведения.

Открытый показ отличается своей масштабностью и включает в себя концерты класса преподавателя, отделения и самого учебного заведения. Организация концертов данного этапа должна иметь тематическую направленность и методологическое обоснование [1].

Концертная практика может быть представлена не только выступлениями на академических концертах, но и включать в себя такие формы, как:

1. конкурсы (состоящие как из одного, так и из нескольких туров). Они содержат строгий регламент, в них прописываются основные требования к участникам, программе, правила отбора и условия участия, а также процедура жеребьевки. В редких случаях конкурсному дают свободу в выборе программы. Для данной формы культурной практики предполагается высокий уровень владения выбранным музыкальным направлением, стабильности в исполнении и внутренней выдержки на сцене в условиях волнения. Жюри оценивает технические данные, музыкальность, артистизм, выразительность и соблюдение стилизации. У студентов формируются волевые качества, повышается уровень эмоционального исполнения произведения, а также мобилизуются как психологические, так и творческие ресурсы личности.

2. фестивали (представляются циклом концертов, объединенных единым названием или программой, считаются более свободной формой выступления на сцене) [8]. Фестивали характеризуются массовостью, торжественностью обстановки. Одной из главных целей данной формы культурной практики, является пропаганда музыкального искусства и смотр молодых талантов.

3. музыкальный калейдоскоп (музыкальный фестиваль, в котором соединяются разнообразные виды искусства; фестивали, посвященные творчеству композитора или юбилейной дате; тематические фестивали, проводимые по определенной теме; фестивали-конкурсы).

Формой контроля в концертной практике является портфолио [5]. В нем прописывают достижения студентов, как в учебных, так и в не учебных видах деятельности, как в учебном заведении, так и за его пределами.

В него включаются личные достижения студентов, характеризующие реальный уровень их подготовки и активности в различных учебных и внеучебных видах деятельности не только в учебном заведении, но и за его пределами.

Таким образом, концертная практика является одной из важных форм повышения творческой активности студентов-музыкантов, т. к. дает возможность для развития и повышения таких навыков, как: свободы для самовыражения, артистизма, расширение репертуара, технической и исполнительской оснащенности, волевого и эмоционального компонента личности, для дальнейшей подготовки специалиста, у которого присутствует устойчивый интерес к творчеству, как продуцированию нового; понимающего структуру творческого процесса и умеющего творчески использовать усвоенные знания в самых разных ситуациях.

Литература

1. Алексеева Т.Б. Социокультурные практики в современном образовательном процессе // Развитие педагогической науки в современной России: результаты исследований аспирантских школ: материалы Интернет-конференции. (г. Санкт-Петербург, 1–30 апр. 2013 г.). СПб.: Изд-во «Свое издательство», 2013. С. 124–127.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психол. очерк. М.: Просвещение, 1991.
3. Гавришина Г.В. Формирование творческой активности младших подростков на уроках гуманитарного цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2000.
4. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. М.: Академический Проект, 2003.
5. Желонкина Е.А. Представление достижений обучающихся в электронной информационной образовательной среде посредством формирования портфолио // Вестник Казанского юридического института МВД России. 2016. № 4(26). С. 86–90.
6. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики, 1999.
7. Крылова Н.Б. Культурная деятельность подростка: Альтернативный подход. М.: Народное образование, 2000.
8. Методические рекомендации по организации и проведению мастер-класса, олимпиад, фестивалей. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2017/11/19/metodicheskie-rekomendatsii-po-provedeniyu-master> (дата обращения: 24.02.2022).
9. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика, 1982.
10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 2009.

УДК 378.1

И.Э. РАХИМБАЕВА
(Саратов)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПУТИ ЕГО РАЗВИТИЯ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Статья посвящена изучению путей развития художественного образования в эпоху цифровизации. Для художественного образования важно суметь войти в этот новый цифровой мир, чтобы развиваться продуктивнее, гибче и активнее.

Ключевые слова: художественное образование, цифровизация, образование, цифровое пространство, виртуальное взаимодействие.

INGA RAKHIMBAEVA
(Saratov)

ARTISTIC EDUCATION AND THE WAYS OF ITS DEVELOPMENT IN THE DIGITALIZATION PERIOD

The article deals with the study of the ways of the development of the artistic education in period of digitalization. It is necessary to enter this new digital world for the artistic education to develop more productive, more mobile and more active.

Key words: artistic education, digitalization, education, digital space, virtual interaction.

Сегодня мы живем в окружении информационно-цифровых реалий. Цифровые данные, в отличие от аналоговых, дают возможность хранения, анализа, копирования и передачи большого объема информации. В ближайшем будущем технологических ограничений на эти действия уже не будет. Так, в новом мире создается другое измерение реальности, предполагающее, что практически любую информацию внешнего и внутреннего мира (музыку и изображение, траекторию движения и кардиограмму, данные о погоде и о нахождении человека и др.) можно перенести в единый двоичный код.

Перевод всей информации в цифровой формат охватывает все стороны жизни нашего общества: и экономику, и производство, и образование, и культуру.

В правительственных документах Российской Федерации [7] отмечается о необходимости создания среды для профессионального развития и подготовки педагогических кадров с использованием цифрового инструментария.

Как же современную цифровую реальность соотнести с потребностями и возможностями художественного образования? Нужно ли это? Реально ли воплотить в жизнь? Будет ли востребовано в ближайшее время?

Попробуем разобраться в этом и понять, так ли далеко образование в сфере искусства и культуры, в нашем случае, художественное образование, от перехода к цифровому миру и обладает ли необходимыми для этого ресурсами.

Проблемы художественного образования стоят в центре научных исследований уже давно. Анализ литературы по проблеме позволил отметить, что ученые единодушны в том, что художественное образование включает в себя две взаимосвязанные области. Это знакомство и изучение истории искусств в теоретическом плане, позволяющее лучше и глубже понять общечеловеческие ценности и опыт. Однако в то же время это и практическая деятельность по овладению художественными ремеслами, вызывающая необыкновенный эмоциональный подъем и удовлетворение.

Давно доказано, что художественное развитие личности влияет на ее успешность в любой сфере деятельности. Именно художественное развитие лежит в основе формирования духовных ценностей, творческих качеств, креативности, потенциала. Подчеркивая, еще раз отметим, что художественное образование помогает человеку понимать и принимать себя и мир вокруг, активно его воспринимать во всей красоте и многообразии. Это важно для специалиста любой сферы деятельности.

Проблемы художественного образования изучаются очень подробно и с разных сторон уже давно. Учеными сформулированы многочисленные определения данного понятия, определены формы и методы работы по художественному образованию, выявлены особенности профессиональной подготовки в области художественного образования при усилении профессиональной составляющей и мотивации личности на самосовершенствование.

Цифровые реалии охватывают все стороны жизни общества. И для художественного образования важно суметь войти в этот новый цифровой мир, чтобы развиваться продуктивнее, гибче и активнее.

Еще в начале XXI в. В.П. Демин писал, что на развитие художественного образования активно влияют информационные технологии, которые изменяют процесс общения человека с искусством, делая его доступнее и ближе [3, с. 31].

Несомненно это изменение характера общения человека с искусством может оказать негативное влияние на развитие художественного образования, ведь в центре его лежит искусство, языки и методы которого помогают в освоении огромного пласта информации, усиливая эмоциональную насыщенность ее содержания (А.А. Криулина, Ю.М. Лотман) [4, 6].

Ведь именно эмоциональная составляющая художественного образования позволяет развивать способности субъектов ставить и решать любые нетипичные, творческие задачи, когда необходимо пользоваться навыками образного мышления, активно формирующегося в процессе овладения искусством. Именно художественно-творческая деятельность как основа художественного образования, воспитывает воображение и интуитивные (внеаучные) способы проникновения в суть вещей (эмоции, чувства и пр.). И сейчас все чаще речь идет о развитии эмоционального интеллекта, что также является неоспоримым доказательством значения развития эмоций для развития интеллекта.

Цифровой мир не разрушает, а усиливает эти важные составляющие художественно-образовательного процесса и расширяет его границы.

Какие же реальные пути развития художественного образования в цифровую эпоху нам кажутся наиболее перспективными?

На наш взгляд, можно выделить несколько наиболее важных направлений деятельности:

- 1) создание цифрового художественного пространства;
- 2) развитие индивидуальных образовательных маршрутов;
- 3) виртуальное взаимодействие с произведениями искусства;
- 4) активизация обмена опытом с использованием онлайн-платформ;
- 5) совершенствование самостоятельной работы на основе использования цифровых технологий.

Рассмотрим их подробнее.

Создание цифрового художественного пространства является необходимым условием сохранения устойчивых позиций развития художественного образования в современном мире.

В психолого-педагогической литературе давно существует определение понятия «образовательное пространство» как места, где субъекты связаны множеством отношений, связей, факторов и пр. [8]. И это позволяет образовательному пространству определять все условия взаимодействия внутри него. Таким образом, цифровое художественное пространство представляет собой часть информационного и образовательного пространства, создается с использованием информационно-коммуникационных технологий и предполагает не только на освоение, но и на взаимообмен, сбор и оценку информации (в нашем случае художественной).

Развитие индивидуальных образовательных маршрутов продолжает оставаться актуальным и в цифровую эпоху. Процесс обучения в вузах культуры и искусства, процесс получения художе-

ственного образования предполагает опору на индивидуальные образовательные программы. Эти программы позволяют использовать принцип индивидуальной направленности образовательного процесса, а индивидуальный образовательный маршрут становится центром структурированной программы действий студента на определенном этапе его обучения [1].

Учеными определено, что индивидуальный образовательный маршрут основан на таких составляющих, как временная, содержательная и контролирующая, что позволяет четко составить график прохождения маршрута с учетом выполнения заданий по конкретным дням, неделям, месяцам и семестрам. В рамках организации учебного процесса в цифровом формате данные индивидуальные образовательные маршруты являются стратегически важной составляющей организации учебного процесса и помогают студентам эффективно, продуктивно и в срок осваивать учебный материал.

Одним из путей развития художественного образования в эпоху цифровизации является виртуальное взаимодействие с произведениями искусства.

Преобразование реальных произведений искусства в их цифровую проекцию или аналоги [2] сегодня стало нормой. Экскурсии по виртуальным музеям мира доступны всем. И это заслуга цифровизации и цифровых технологий. Сегодня появляется возможность работы и с интерактивными художественными произведениями, что также поможет глубже понять их смысл и раскрыть художественный образ. Интерактивные художественные произведения можно рассматривать как диалог между художественным продуктом и участником. Участник имеет возможность вступить во взаимодействие с художественным произведением и даже повлиять или изменить его. Важно шире использовать в образовательном процессе полученные возможности и виртуальное взаимодействие с произведениями искусства станет обязательной составляющей художественного образования молодежи.

Активизация обмена опытом с использованием онлайн-платформ также существенно повышает качество художественного образования сегодня. Появляется возможность просмотра различных обучающих видеоуроков, видеопередач, мастер-классов расширяет ареал распространения информации. Проведение различных фестивалей и конкурсов переходит в онлайн- или смешанный формат, что позволяет им охватить широкий круг участников, т. к. стираются территориальные границы и снимаются затраты на финансирование при очном участии. Широкое распространение сегодня имеют и виртуальные показы фестивальных программ, театральных постановок, кинофильмов и пр. Многие учреждения культуры имеют свои виртуальные платформы, что сближает их со зрителями, расширяет возможности знакомства с творчеством интересных исполнителей, а это несомненно вносит серьезный вклад в развитие художественного образования и всех его составляющих. Все это позволяет непрерывно обновлять программно-методическое обеспечение, содержание, формы и методы художественного образования с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений.

Совершенствование самостоятельной работы на основе использования цифровых технологий также важно при анализе путей развития художественного образования. Так, на странице портала «Культура РФ» [5] представлены оперные спектакли разных лет, которые постоянно обновляются. Можно найти все по программе «История музыки» на сайтах оперных театров мира. Любые произведения, изучаемые в классах основного музыкального инструмента, дирижирования, сольного пения легко послушать в исполнении известных исполнителей и хоровых коллективов. В цифровой информационной среде вуза широко представлены задания по всем основным направлениям подготовки обучающихся, что стимулирует и расширяет возможности самостоятельной образовательной деятельности.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно отметить, что сегодня существует много путей развития художественного образования. При этом только тогда развитие художественного образования в современную цифровую эпоху будет поступательным и эффективным, если найдены адекватные пути сочетания классических форм и методов образования с реалиями цифрового общества и сохраняется сбалансированное соотношение уровня организации художественного образования потребностям современного мира.

Литература

1. Башмаков М.И. Продуктивное обучение в России // Контент-платформа Pandia.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://pandia.ru/text/78/034/22656.php> (дата обращения: 16.03.2022).
2. Боронина Н.В. Система культурно-досуговой деятельности научных библиотек в эпоху цифровизации: что предложить читателю // Научные и технические библиотеки. 2020. № 8. С. 39–50.
3. Демин В.П. О перспективах развития художественного образования (доклад на заседании президиума РАО 21.01.2010 г.) // Проблемы современного образования. 2010. № 1. С. 26–32.
4. Кriuлина А.А. Симбиоз науки и искусства: гносеологические возможности // Творчество: наука, культура, жизнь: материалы Всерос. науч. конф., посвященной 95-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. (г. Москва, 24–25 сент. 2015 г.). М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 223–227.
5. Культура РФ: [сайт]. URL: <https://www.culture.ru/live> (дата обращения: 25.03.2022).
6. Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Искусство-СПб, 1998.
7. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.prilib.ru/item/681488> (дата обращения: 16.03.2022).
8. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («Школа взросления»). [Электронный ресурс]. URL: <http://voppsy.ru/issues/1993/931/931024.htm> (дата обращения: 16.03.2022).

**Международная научно-практическая конференция
«Духовные традиции и культурные практики в современном воспитании личности»**

УДК 378.189

Н.В. АЛЕКСЕЕНКО
(Ялта)

**ТЕХНОЛОГИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ**

Представлено содержание межкультурного воспитания студентов в процессе реализации внеаудиторной работы. Рассмотрены этапы внедрения технологии межкультурного воспитания студентов. Обоснованы принципы отбора содержания межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе.

Ключевые слова: межкультурное воспитание студентов, педагогическая технология, внеаудиторная работа, музыка.

NATALIA ALEKSEENKO
(Yalta)

**TECHNOLOGIES OF INTERCULTURAL EDUCATION OF STUDENTS
IN THE ORGANIZATION OF THE EXTRACURRICULAR WORK
BY THE MEANS OF MUSIC**

The article deals with the content of the intercultural education of students in the implementation of the extracurricular work. There are considered the stages of implementing the technology of the intercultural education of students. There are substantiated the principles of choosing the content of the intercultural education of students by the means of music in the extracurricular work.

Key words: intercultural education, students, pedagogical technology, extracurricular work, music.

Решение проблемы межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе в значительной степени зависит от реализации технологического подхода, который появился как методологическое направление в педагогике в 60–70 годах XX в. и идея которого заключается в том, чтобы сделать учебный и воспитательный процессы полностью управляемыми. Набор инструментов и методов воспроизведения теоретически обоснованного педагогического процесса дает возможность реализовать определенные педагогические цели. Использование педагогической технологии требует соответствующего научного планирования процессов, описания способов учебной деятельности; условий, в которых происходит эта деятельность (организационные формы обучения); инструментов реализации учебной деятельности [1, с. 79]. Концептуальной основой внедрения технологического подхода является проектирование и направление целей педагогической работы на управление учебными и воспитательными процессами, качество которых зависит от выбора технологии.

Цель статьи – обосновать технологию межкультурного воспитания студентов во внеаудиторной работе средствами музыки.

Анализ научной литературы показал, что неотъемлемой чертой любой технологии является поэтапность внедрения. Так, согласно мнениям ученых, педагогическая технология имеет три этапа [3]: подготовительный этап: планирование и прогнозирование результатов; этап реализации: этап функционирования технологического процесса; этап итогово-аналитический: анализ достижения поставленной цели. В создании технологии межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе, мы опирались на мнения ученых и исходили из понимания ее как совокупности си-

стемно-связанных между собой этапов, каждому из которых присущи взаимообусловленные формы и методы, взаимодействие которых обеспечивает эффективность межкультурного воспитания студентов. Так, предложенная нами технология межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе включает три этапа: проектировочно-подготовительный, основной, контрольно-результативный. Целью указанной технологии является межкультурное воспитание студентов высшего учебного заведения средствами музыки. На первом, проектно-подготовительном этапе предполагается определение диагностических методов выявления уровня межкультурного воспитания студентов высшего учебного заведения; оценивание уровня межкультурного воспитания студентов; определение содержания, временного срока и последовательности процесса межкультурного воспитания будущих специалистов; подбор методов и форм межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе.

Второй, основной этап предусматривает достижение студентами качественного уровня межкультурного воспитания. На этом этапе осуществляется реализация содержания межкультурного воспитания через отбор и внедрение соответствующих форм и методов. Достижение цели разработанной технологии зависит от содержательного наполнения внеаудиторной работы. Эффективность внедрения технологии зависит и от отбора таких форм и методов во внеаудиторной работе, которые вызывают интерес у современных студентов высшего учебного заведения.

На наш взгляд, реализация содержания межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе стало возможным из-за внедрения традиционных и инновационных форм и методов. К традиционным коллективно-групповым формам мы относим такие, как: музыкальный лекторий, музыкальную викторину, музыкально-тематические вечера; к инновационным коллективно-групповым формам, относим: творческие проекты-встречи с музыкантами различных стран, конкурсы исполнителей национальной музыки, этнопсихологический тренинг, конкурсы культурно-просветительских и музыкальных презентаций, диспуты, Интернет-общения на музыкально-информационных и музыкально-педагогических сайтах. К традиционным методам воспитания относим такие: беседа, лекция, диспут, метод примера, поручение, создание ситуации успеха, инструктаж, иллюстрации, демонстрации, конкурс, игра, эмоциональное воздействие, поощрение; к инновационным методам относим: мотивационно-диалогический, межкультурной толерантной коммуникации, ценностно-этноидентификационный, проектно-творческий.

На третьем, контрольно-результативном этапе проходит использование контрольных методов для выявления уровня межкультурного воспитания студентов, анализ результата межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе; оценивание уровня межкультурного воспитания студентов. Результатом реализации технологии межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе является повышение уровня их межкультурной воспитанности, овладение знаниями и умениями межкультурной коммуникации, идентификации, толерантности. Описание контрольных методов, выявление уровня межкультурного воспитания студентов высшего учебного заведения.

Предоставим более детальное описание основного этапа технологии межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе.

Мы считаем, что содержанием музыкального воспитания является именно музыкальное искусство, которое своими специфическими средствами влияет на уровень общей и музыкальной культуры человека, а именно: формирует ее духовные потребности, интересы, ценности; развивает общие и специфические способности через овладение музыкальными знаниями и умениями, а также на смысл существования человека.

Целесообразным является мнение Б.М. Неменского о том, что содержание музыкального обучения – это единство трех блоков, которые, на наш взгляд, отражают и содержание музыкального воспитания: оценочное осознание жизненных явлений, искусства; творческой позиции; развитого ассоциативного мышления как основы творческих способностей [2, с. 176–178]. Содержание музыкального воспитания должно включать, как и содержание музыкального образования, следующее:

- изучение различных пластов музыкальной культуры: фольклор, духовная музыка, классика и произведения современных композиторов;
- познание закономерностей возникновения и развития музыкального искусства на основе интонационной, жанровой и стилевой природы музыки;
- изучение основных средств выразительности (мелодия, гармония и т. д.), которые формируют эмоционально-образное и осознанное восприятие музыки;
- деятельностное усвоение музыкального искусства через хоровое и инструментальное исполнительство, композицию и импровизацию, пластическое интонирование и музыкальное движение.

На наш взгляд, для качественного усвоения музыкального искусства разных стран мира кроме хорового и инструментального исполнительства необходимо добавить сольное вокальное исполнительство, которое является ментальной чертой некоторых стран, как, в частности, Китая, Кореи, Японии.

В формировании содержания межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе мы учитывали принципы научности, системности, культурного соответствия, художественного диалога, межкультурной толерантности, художественно-творческой ценности, эмоционально-творческой активности.

Принцип научности заключается в соответствии содержания межкультурного воспитания студентов с современными научными исследованиями в области философии искусства, музыкальной психологии, музыкальной педагогики, теории музыкального искусства и других наук. Его реализация предусматривает использование в воспитательном процессе достоверных научных материалов, новых научных исследований, научной терминологии.

Принцип системности заключается в систематизации содержания межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе, которая реализуется на основе распределения содержательного материала на отдельные структурно-системные блоки воспитательной работы.

Принцип этнокультурной толерантности отображает наличие в содержании межкультурного воспитания студентов традиций и инноваций общей и музыкальной культуры Республики Крым (174 народности, из которых основными считаются русские, украинцы и крымские татары). Реализация этого принципа осуществляется через воспитание музыкального материала различных народов; проведении музыкального лектория, музыкально-тематических вечеров, направленных на раскрытие взаимосвязи музыкальной культуры народов Крыма и определение особенностей музыкальной культуры каждого отдельно.

Принцип художественного диалога заключается в необходимости использования в содержании межкультурного воспитания студентов художественного диалога. Реализация данного принципа предполагает коммуникативные взаимоотношения между воспринимающим произведение и самым музыкальным произведением, исполнителем музыкального произведения и воспринимающими его слушателями, субъектами художественного процесса.

Принцип межкультурной толерантности заключается в том, что содержание межкультурного воспитания студентов направлено на формирование у них межкультурной толерантности. Реализация этого принципа предполагает организацию такого воспитательного процесса, который обеспечит овладение нормами правил и уважительного отношения студентов к общей и музыкальной культуре всех народов и народностей Крыма.

Принцип художественно-творческой ценности направлен на наличие в содержании воспитательного музыкального материала, музыкальных произведений, имеющих художественную ценность. Реализуется этот принцип путем отбора высокохудожественных музыкальных произведений разных народов для углубленного восприятия студентами и формирования ценностного отношения к музыкальному искусству.

Принцип эмоционально-творческой активности отображает наличие в содержании межкультурного воспитания студентов мотивацию их к творчеству, развитию эмоциональной реакции на музыкальное искусство разных народов, активизацию творческой деятельности. Реализация такого принципа

па осуществляется в воспитательном процессе путем выполнения творческих заданий, осуществления проектов, встреч с музыкантами разных народов и конкурсов культурно-просветительских и музыкальных презентаций во внеаудиторной работе.

Выводы. На основе обоснованных принципов отбора содержания межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе мы сформировали и реализовали такое содержание воспитания студентов, которое включает два блока: теоретический и практический.

Содержание теоретического блока направлено на формирование культурно-ценностного и толерантного отношения студентов высших учебных заведений к общей и музыкальной культуре народов, населяющих Республику Крым, на основе освоения ими теоретических знаний и умений по определению специфических этнических и типологических черт музыкальной культуры этих народов; музыкальных стилей и жанров и особенностей фольклора, духовной музыки, классики, произведений современных композиторов каждой национальности.

Практический блок содержания межкультурного воспитания студентов средствами музыки во внеаудиторной работе направлен на формирование умений межкультурного общения, идентификации специфического в музыкальной культуре разных народов, толерантного отношения к музыкальной культуре других национальностей в процессе практического освоения теоретического материала.

Литература

1. Мижериков В.А. Словарь-справочник по педагогике / под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004.
2. Неменский Б.М. Обращаясь к разуму и сердцу // Искусство и школа. М.: Просвещение, 1981. С. 176–178.
3. Педагогика и методика преподавания в высшей школе: учебно-методическое пособие / под ред. А.И. Артюхиной. Волгоград, 2016.

УДК 373

И.Н. ВАСИЛЬЕВА

(Ярославль)

**ВНЕАУДИТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО
РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Приводятся данные научных исследований о влиянии внеаудиторных занятий внеурочной деятельности на развитие познавательных интересов младших школьников. Раскрываются условия, при которых они будут эффективны. Статья предназначена для учителей начальных классов, ведущих внеурочную деятельность, а также для специалистов методических служб.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, внеаудиторное занятие, познавательный интерес, целеполагание, планирование.

IRINA VASILYEVA

(Yaroslavl)

**EXTRACURRICULAR CLASSES OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AS A MEANS
OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE INTERESTS OF YOUNGER
SCHOOLCHILDREN**

The article deals with the data of the scientific researches about the influence of the extracurricular classes of the extracurricular activities on the development of the cognitive interests of the younger schoolchildren. There are revealed the conditions under which they will be effective. The article is intended for the primary school teachers, conducting the extracurricular activities, as well as for the specialists of the methodological services.

Key words: extracurricular activities, extracurricular classes, cognitive interest, goal setting, planning.

Эффективность образовательного процесса в начальной школе во многом зависит от формирования познавательного интереса обучающихся. В Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования даны личностные характеристики выпускника, заканчивающего 4 класс, где говорится о том, что это должен быть человек «любопытный, активно и заинтересованно познающий мир» [5]. Ведь если ребёнок имеет желание учиться, он будет успешен в учебной деятельности. Однако такая потребность учащихся в современном мире становится настоящим дефицитом. Так, по данным исследований Общероссийского народного фронта, проводимых в 2019 г., почти три четверти российских детей (72%) во время опроса ответили, что им не нравится учиться в школе из-за отсутствия интересных уроков, которые не могут удовлетворить их индивидуальные потребности [6]. Хотя одной из главных задач внеурочной деятельности, введённой во ФГОС ещё в 2009 г., является удовлетворение индивидуальных потребностей учащихся. Несмотря на то, что внеурочной деятельностью занималась целая плеяда ученых, в современной педагогической науке мало внимания отводится внеаудиторному компоненту программ внеурочной деятельности обучающихся общеобразовательных учреждений как средству, повышающему познавательный интерес и способствующему социализации детей.

В научной литературе и большинстве диссертационных работ под внеаудиторной деятельностью понимается самостоятельная деятельность студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования [4]. Почти никто не связывает внеаудиторные занятия с общеобразовательной школой. Таким образом, в настоящее время существует противоречие между:

– потребностями обучающихся во внеаудиторной деятельности и неразработанностью этого вопроса в науке;

– заказом государства и общества на социализацию детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей и недостаточной разработанностью механизма решения этой задачи в практической педагогической деятельности на внеурочных занятиях.

Проблема исследования заключается в поиске ответов на вопросы:

- Что такое внеаудиторное занятие внеурочной деятельности?
- При каких условиях внеаудиторные занятия будут способствовать развитию учебно-познавательного интереса учащихся?
- Каким образом внеаудиторные занятия можно включить во внеурочную деятельность?

Задачи исследования:

1. Выявить сущностные характеристики познавательного интереса младших школьников.
2. Ввести понятие внеаудиторного занятия внеурочной деятельности, дать его авторское определение.
3. Изучить содержание, формы и условия организации внеурочной деятельности и, в частности, внеаудиторных занятий, как пространства для развития учебно-познавательного интереса учащихся начального общего образования.
4. Разработать и апробировать программу внеурочной деятельности, предусматривающую внеаудиторные занятия, ориентированную на развитие познавательного интереса учащихся начального общего образования.

Объект исследования: процесс развития познавательного интереса младших школьников.

Предмет исследования: внеаудиторные занятия внеурочной деятельности как средство развития познавательного интереса учащихся.

С учётом предмета и объекта исследования была сформулирована гипотеза исследования: внеаудиторные занятия внеурочной деятельности будут способствовать развитию познавательного интереса младших школьников при следующих условиях:

- активном включении учащихся в процесс целеполагания и планирования внеаудиторного компонента программы внеурочной деятельности;
- вовлечения учащихся в процесс подготовки занятий, развития процесса самоорганизации детей;
- разнообразия деятельности детей на внеаудиторных занятиях.

Для решения поставленных исследовательских задач использовались методы:

- теоретические (лингвистический, сравнительно-обобщающий, историографический анализ);
- диагностические (анкетирование, лонгитюдное наблюдение, анализ продуктов творческой деятельности);
- праксиметрические;
- статистические.

Решая первую задачу исследования мы выяснили, что в XX–XXI вв. проблемами познавательного интереса занимались Л.И. Божович, С.М. Бондаренко, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.А. Гордон, В.В. Давыдов, Н.В. Добрынин, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.К. Маркова, А.А. Невский, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Б.М. Теплов, О.К. Тихомиров, А.И. Савенков, В.А. Сухомлинский, Г.П. Щедровицкий, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин [3, 9, 10]. В психолого-педагогическом сообществе нет единства в определении мотивов и познавательных интересов деятельности. Мы придерживаемся точки зрения Г.И. Щукиной, что «познавательный интерес – сложное отношение человека к предметам и явлениям окружающей действительности, в котором выражено его стремление к всестороннему, глубокому изучению, познанию их существенных свойств» [10, с. 10]. В психологии выделяют ступени развития познавательных интересов, научные школы выделяют также разные виды познавательных и учебно-познавательных интересов.

Трактовка понятия «учебно-познавательный интерес» у разных учёных тоже отличается. Мы придерживаемся точки зрения Г.И. Щукиной, что это более узкое понятие по сравнению с познавательным интересом, подразумевающее познавательный интерес в учебной деятельности [9].

Для решения второй и третьей задач мы изучили содержание, формы и условия организации внеурочной деятельности и, в частности, внеаудиторных занятий, как пространства для развития учебно-

познавательного интереса учащихся начального общего образования, ввели понятие внеаудиторного занятия внеурочной деятельности.

Педагогическими проблемами внеурочной деятельности занимались такие ученые, как Л.В. Байбородова, Р.В. Банчуков, Д.А. Белоусов, В.П. Вахтеров, Л.К. Голубев, Д.В. Григорьев, И.П. Иванов, В.А. Каракровский, Н.А. Корф, В.О. Кутьев, А.С. Макаренко, Г.С. Меркин, Л.И. Новикова, Н.Е. Павлов, В.С. Селиванов, Л.Н. Селиванова, Н.П. Сенченков, В.Н. Сорока-Росинский, Е.Н. Степанов, П.В. Степанов, М.И. Рожков, А.А. Фортунатов, С.Т. Шацкий [1, 2]. Общая идея, объединяющая научные труды в данной области, состоит в трактовке данной деятельности как средства удовлетворения интересов и потребностей детей, развития их творческого потенциала.

Для решения четвертой задачи мы разработали модифицированную программу внеурочной деятельности «Умники и умницы» с авторским модулем «Краеведческая деятельность», включающим внеаудиторные занятия, и провели эксперимент.

Он проводился на базе МОУ «Средняя школа № 21 имени А.М. Достоевского» города Ярославля. Эксперимент состоял из нескольких этапов. На 1 этапе с сентября 2012 г. по май 2019 г. проводилась опытная работа на базе 1–4 классов муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 21 имени А.М. Достоевского». На 2 этапе с июня 2019 года по май 2020 г. проводился эксперимент. Всего опытно-экспериментальной работой было охвачено 394 человека.

В эксперименте участвовало 44 учащихся, 5 взрослых.

Задача эксперимента состояла в следующем: доказать, что у детей, занимающихся по экспериментальной программе «Умники и умницы», приращение (рост) среднего значения уровня учебно-познавательного интереса будет больше. Активность учащихся экспериментальной группы всё время стимулировалась. Дети на занятиях обоих модулей ставились в позицию субъектов, которые сами выбирали количество и уровень сложности заданий. Поощрялась самоорганизация детей. Особенностью эксперимента являлось то, что учащиеся контрольной группы отличались в начале года более высоким уровнем учебно-познавательного интереса и по сравнению с учащимися экспериментальной группы и занимались по программе «Умники и умницы» начиная с первого класса, что подтверждается результатами диагностики по методике «Шкала оценивания уровня учебно-познавательного интереса младших школьников» и анкетированием по теме «Мои интересы».

Для выявления статистически достоверных различий по уровню учебно-познавательного интереса между контрольной и экспериментальной группами в начале и конце эксперимента использовался U-критерий Манна-Уитни и T-критерия Вилкоксона. Как видно из табл. 1 и 2, среднее значение в экспериментальной группе в сентябре было 3, а в декабре увеличилось до 3,94. В контрольной группе оно было изначально выше – 3,25, а в декабре увеличилось до 3,82. Таким образом, несмотря на то, что среднее значение в экспериментальной группе в начале эксперимента было ниже, в конце эксперимента оно стало выше (на 0,12) по сравнению с контрольной группой (см. табл. 2 на с. 41). Приращение уровня учебно-познавательного интереса в экспериментальной группе тоже стало больше, чем в контрольной, на 0,37 балла.

Таблица 1

Значимость различий по уровню учебно-познавательного интереса между контрольной и экспериментальной группами в начале и в конце эксперимента (U-критерий Манна-Уитни)

	Экспериментальная (средние значения)	Контрольная (средние значения)	U	Z	Уровень значимости p
Сентябрь	3,00	3,25	163,5	-1,56	0,11900104
Декабрь	3,94	3,82	208	0,42	0,67192598
Приращение	0,94	0,57	140,5	2,31	0,02089800

- различия на уровне значимости $p < 0,05$

Таблица 2

**Значимость динамики уровня учебно-познавательного интереса
 в контрольной и экспериментальной группах (Т-критерий Вилкоксона)**

	Сентябрь (средние значения)	Декабрь (средние значения)	T	Z	Уровень значимости p	
Экспериментальная	3,00	3,94	0	3,41	0,00065504	***
Контрольная	3,25	3,82	0	3,18	0,00147392	**

** - различия на уровне значимости $p < 0,01$

*** - различия на уровне значимости $p < 0,001$

Таким образом, за 4 месяца с момента реализации программы в экспериментальной группе средний балл, выражающий уровень развития учебно-познавательного интереса, стал выше, чем в экспериментальной, приращение тоже стало больше. Мы считаем, что введение модуля «Краеведческая деятельность», в рамках которого проводились разнообразные занятия, в том числе внеаудиторные, в планировании и проведении которых участвовали сами дети, а также стимулирование самоорганизации детей, способствовали более быстрому развитию мотивации обучающихся, и как следствие, учебно-познавательного интереса.

Также нами были разработаны анкеты для учащихся «Мои увлечения», «Удовлетворённость детей внеурочной деятельностью», «Моё отношение к занятиям», модели и сценарии занятий.

Каждый год с детьми проводилось анкетирование «Моё отношение к занятиям». Так, в мае 2019 г. в нём участвовали учащиеся 3–4 классов объединения «Умники и умницы» в количестве 15 человек. На вопрос «Какие занятия тебе особенно нравятся?» 53% детей ответили, что внеаудиторные (огоньки, экскурсии, поездки). 47% ответили, что все занятия (аудиторные и внеаудиторные). На вопрос «Какое настроение у тебя бывает после занятий?» 92% детей ответили: «Замечательное, отличное, радостное, просто супер, хорошее». 8 % ответили, что разное.

В ходе исследования гипотеза была подтверждена. Работа имеет научные перспективы.

В целях продолжения эксперимента мы считаем необходимым:

а. изучать влияние формирования субъектной позиции ребенка на развитие его познавательного интереса [1, с. 17];

б. провести в октябре 2021 г. дополнительное исследование по методике «Шкала выраженности учебно-познавательного интереса» во вновь набранных контрольной и экспериментальной группах;

с. провести анкетирование по теме «Удовлетворённость учащихся внеурочной деятельностью»;

д. разработать дополнительно совместные внеаудиторные занятия не только с музеями города Ярославля, но и с музеями Ярославской области, а также создать проекты киноконференций, объединив их в тематические комплексы.

е. познакомить с результатами эксперимента заместителей директора по воспитательной работе и классных руководителей на КПК и межшкольных методических объединениях.

Работа имеет теоретическую значимость. В ней дана психологическая характеристика познавательного интереса и его частного случая учебно-познавательного интереса, изучена проблема развития учебно-познавательного интереса в российской педагогической науке, определена сущность современных подходов к его развитию. Исследована история становления внеурочной деятельности в российской школе. Поднята проблема внеаудиторных занятий внеурочной деятельности как важного средства развития познавательного интереса. Введено в педагогический оборот понятие внеаудиторного занятия внеурочной деятельности, его обоснование. Также определены условия организации занятий внеурочной деятельности, при которых познавательный интерес будет развиваться. На основе ФГОС НОО разработана программа внеурочной деятельности учащихся 1–4 классов «Умники и умницы».

Научная новизна исследования заключается во введении в оборот понятия внеаудиторного занятия внеурочной деятельности, его обосновании в предложенной авторской дефиниции, а также в опре-

делении условий проведения внеаудиторных занятий внеурочной деятельности, которые будут способствовать повышению уровня познавательного интереса младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается:

- в разработке комплексной программы курса внеурочной деятельности «Умники и умницы» на основе рабочих тетрадей О.А. Холодовой [7, 8], в том числе разработке авторского модуля к данному курсу «Краеведческая деятельность»;
- в создании доказательной базы в ходе опытно-экспериментального исследования, что комплексная модифицированная программа внеурочной деятельности «Умники и умницы» является более эффективной в развитии познавательного интереса учащихся, чем типовая;
- разработке анкет для учащихся «Удовлетворённость внеурочной деятельностью», «Мои увлечения», «Моё отношение к занятиям» и сценариев занятий.

Собранный теоретический и практический материал может быть использован методистами для курсов повышения квалификации, а также для педагогов, занимающихся внеурочной деятельностью.

Результаты опытной работы были обобщены в магистерской диссертации, которая была успешно защищена в 2020 г.

Литература

1. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. М.: Просвещение, 2013.
2. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. М.: Просвещение, 2010.
3. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Предметная деятельность и онтогенез познания // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 11–29.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Лотос», 2000.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 22.05.2019).
6. Российская школа: как сочетать пользу и интерес? // Русский мир.ru. 2019. № 9. С. 2. [Электронный ресурс]. URL: https://rusmir.media/files/numbers/pdf/RM_9-2019.pdf (дата обращения: 22.05.2019).
7. Холодова О.А. Юным умникам и умницам: задания по развитию познавательных способностей (7–8 лет): методическое пособие, 2 класс. Курс «РПС». 3-е изд., перераб. М.: Изд-во РОСТ, 2012.
8. Холодова О.А. Юным умникам и умницам: задания по развитию познавательных способностей (7–8 лет). Рабочие тетради: в 2-х частях / 5-е изд., перераб. М.: Изд-во РОСТ, 2012.
9. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.
10. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения (в восьмилетней школе). М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1962.

УД 373:331.548

Ю.Г. ЗАРУЦКАЯ
(Луганск)

**НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ
СРЕДИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ
(естественнонаучный аспект)**

Рассмотрены новые подходы к профориентационной работе среди обучающихся педагогических классов. Раскрыт естественнонаучный аспект организации профориентационной работы с формированием научного мировоззрения обучающихся.

Ключевые слова: профориентационная работа, педагогические классы, естественные науки, интеллектуальная игра, квест.

YULIYA ZARUTSKAYA
(Luhansk)

**NEW APPROACHES TO VOCATIONAL GUIDANCE AMONG
THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL FORMS
(scientific aspect)**

The article deals with the new approaches to the vocational guidance among the students of the pedagogical forms. There is revealed the scientific aspect of the organization of the vocational guidance with the development of the scientific view of the world of the students.

Key words: vocational guidance, pedagogical forms, natural sciences, intellectual game, quest.

Непрерывное развитие науки и техники, необходимость перехода Российской Федерации к шестому технологическому укладу, решение стоящих перед обществом проблем в рамках обновленных целей национального развития, стратегий ее безопасности и научно-технического развития, требуют от современного специалиста способности к генерированию и реализации инновационных идей на основе фундаментальных междисциплинарных знаний. Такие знания должны быть заложены еще в общеобразовательной школе, что и обусловило сегодня существенную модернизацию школьного образования и его материально-технической базы в рамках национальных проектов «Образование» и «Наука».

Однако модернизация не будет полной, если в обновленную школу не придет учитель естественных наук, способный не только раскрыть тайны мироздания, но «заразивший» своих учеников жадой исследования и поиска научной истины. М.Н. Кожевникова считает, что нынешние педагоги должны включать «в горизонты своего рассмотрения новые научные представления о человеке, обществе, мире, дополняя размышления новым вниманием к ряду областей, остававшихся прежде в тени» [2]. И это обуславливает не только новые подходы к самому естественно-научному образованию учителя, но и осознанный целевой выбор выпускником школы профессии учителя естественных наук, что требует поиска новых нестандартных идей организации профориентационной работы и оригинальных путей их воплощения, преодоление шаблонов и стереотипов мышления.

Профориентационная работа является естественным продолжением всей педагогической работы с учащимися и в каком-то смысле — ее логическим завершением. В каждом периоде школьного обучения необходима реализация различных целей профориентационной работы, но самой важной и самой ответственной является помощь учащемуся в выборе профессии.

С целью осуществления профессионально-педагогической ориентации старшеклассников на освоение педагогических профессий в Луганской Народной Республики в 2019 г. было принято решение

об организации педагогических классов в образовательных учреждениях с закреплением за Луганским государственным педагогическим университетом (далее – ЛГПУ) роли наставника [3]. Сегодня на двенадцати образовательных площадках (школах, гимназиях, специализированных школах и лицее-интернате) действуют двадцать педагогических классов, в которых обучаются почти 400 учеников.

Вместе с повышенной подготовкой по профильным дисциплинам (гуманитарным, естественно-научным, социально-экономическим, техническим и др.) учащиеся получают основы знаний и умений в области педагогики и психологии, а также первичный опыт педагогической деятельности. В связи с этим самообразованием в педагогических классах можно рассматривать как творческое и универсальное, всем свои содержанием, методами и формами подводящее обучающихся старших классов к выбору профессии. Для подкрепления этого выбора ЛГПУ проводит регулярные встречи «Педкласс в гостях у педвуза» в процессе которых школьники не просто посещают структурные подразделения вуза и встречаются с учёными, преподавателями и сотрудниками университета, а органично входят в образовательную и научную деятельность вуза, получая и содержательное, и эмоциональное восприятие будущей профессиональной подготовки.

Укажем, что профессия учителя естественных наук сложна своим содержанием и особенностью тех приемов и методов, которые формируют мировоззрение школьников, а значит и сама профессиональная подготовка учителя не является простой, особенно на современном этапе, когда часто стерты грани между направлениями естественных наук, естественный эксперимент заменяется цифровыми аналогами, а новые открытия непрерывно совершают переворот в науке, который не успевает отражаться в школьных учебниках и методических пособиях для учителей. Тем не проще находить новые приемы педагогам факультетов естественных наук в профориентационной работе со старшеклассниками.

Цель нашей статьи – представить опыт организации профориентационной работы естественно-научной направленности среди учащихся педагогических классов.

В течение обучения в общеобразовательных учебных заведениях учащиеся изучают большое количество предметов естественнонаучного цикла, что позволяет ознакомиться с закономерностями развития природы, изучить взаимосвязи основных компонентов географической оболочки, сформировать «химическую картину мира». Подготовка специалистов-педагогов в области естествознания сопряженная с сегодняшней экологической ситуацией требует подготовки специалистов нового типа, способных не только информировать школьников об экологических проблемах, но и формировать у них активную жизненную позицию по сохранению биоразнообразия и экологического равновесия, а также приумножения природных богатств. Таким образом, основной задачей учебно-воспитательного процесса по естественнонаучному профилю в высшем учебном заведении становится обоснование путей, форм и методов развития у будущих учителей естественных наук постоянной и уверенной готовности к самостоятельной поисковой деятельности, к принятию самостоятельных решений в сложных неопределенных ситуациях [1].

Знакомство с подходами к подготовке будущих учителей педагоги факультета естественных наук ЛГПУ представили в виде интеллектуальной игры с элементами квеста, освещаая все направления подготовки факультета. Сама игра рассчитана, с учетом предлагаемых интеллектуальных заданий, на учащихся 10–11 классов, требует специального лабораторного (микроскопы, фиксированные препараты, смотровой столик, лоток с песком, сухое горючее, фарфоровая чашка, полоски фильтровальной бумаги с нанесенным веществом, пинцет), раздаточный справочный материал и мультимедийного оборудования.

Естественнонаучный пласт наук организаторы предлагают рассматривать через понимание науки как социально признанной рациональной формы мировоззрения с особыми требованиями к проверке знаний. Учащимся сообщаются признаки и структура научного познания. Делается акцент на его неоднородность и междисциплинарность. Учащиеся знакомятся с понятиями: фундаментальные и прикладные исследования, гуманитарные и фундаментальные естественные науки. Делается акцент на выбор объекта исследований различными науками, оценку изучаемых явлений, широту и область применения открытий.

Учащимся предлагается решить интеллектуальную задачу, прослушав четыре сообщения с демонстрацией наглядных пособий и проведением опытов, и определить объединяющее их начало. Визуально с помощью мультимедийного оборудования этапы задачи демонстрируются на экране, а обучающиеся получают раздаточный материал и используют микроскопы для наблюдения фиксированных препаратов.

Важной составляющей всех четырёх компонентов задания и ответа является отражение регионального аспекта. Понимание глобальных законов природы (история формирования земной коры и планеты целом, действие климатообразующих факторов, эволюция органической жизни и т. п.) через наблюдение и осмысление процессов, происходящих на региональном уровне позволяет обучающимся глубже осознать все аспекты естественной истории на примере родного края и определит интерес к познанию и развитию региона.

Изучение краеведческого материала – необходимый и значимый компонент содержания школьного образования. Донбасс – уникальный регион, «летопись» которого природа писала почти три миллиарда лет. Здесь объединяются разнообразные ландшафты, в недрах накоплены богатства, составляющие основу экономики региона.

Компоненты задания отражают специфику направлений кафедр факультета: географии, биологии, химии и биохимии, лабораторной диагностики, анатомии и физиологии.

Первое задание – научное сообщение кафедры географии – начинается со знакомства с наукой геологией. Рассматривается понятие о науке, направления исследований (описательная, динамическая, историческая геология), а также ключевые понятия для изучения последовательности геологических процессов – геологическое летоисчисление и определение возраста горных пород. Учащиеся знакомятся с «Геохронологической шкалой» представленной в раздаточном материале и на экране проектора. Преподаватель предлагает найти на геохронологической шкале девонский период и представляет на слайде палеогеографическую визуализацию данного периода на территории Донбасса. Учащиеся изучают ландшафт Донбасса в девоне и карбоне, преподаватель даёт информацию о геологической истории региона, формировании климата, об изменениях в составе растительного покрова и животного населения.

Наряду с древнейшими растениями упоминаются папоротники, и второе задание – научное сообщение кафедры биологии – включает знакомство с наукой ботаникой. Дается таксономическое определение папоротников, рассматриваются особенности анатомии, морфологии данной группы растений, их происхождение, развитие и экология. Ученикам предлагается рассмотреть под увеличением фиксированный препарат «Сорус папоротника». Преподаватель делает акцент на том, что папоротники обитают в Луганской Народной Республике и занесены в его Красную Книгу. Далее внимание учащихся обращается на участие папоротников в образовании полезных ископаемых, нахождение отпечатков древних папоротников в пластах горных пород и включение их, таким образом, в глобальный кругооборот органики, в частности в кругооборот углерода планеты Земля.

Третье задание освещается преподавателем кафедры химии и биохимии. Демонстрируется опыт горения ископаемого вещества. Акцентируется внимание на цвет пламени и большое количество выделяемой энергии. Учащимся демонстрируется таблица цветов горения различных химических веществ и дается анализ реакций горения. Преподаватель даёт определение науке химии, знакомит учащихся с методами исследований и доказывает значение химических исследований, в том числе, через связь с другими естественными науками.

Следующий объект исследования – активированный уголь – представляют преподаватели кафедры лабораторной диагностики, анатомии и физиологии. Дается информация об истории использования человеком данного медицинского препарата и его применении в современное время.

Актуализируя все научные сообщения ученикам предлагается ответить на вопрос: «Что объединяет все перечисленные научные факты?». Ответивший «каменный уголь» награждается, как победитель, обломком породы из запасников геологического музея ЛГПУ с отпечатком папоротника.

Завершая мероприятие, педагоги факультета естественных наук делают акцент на значение каменного угля для развития Донбасса, в целом Российского государства в разные его исторические периоды, приводятся данные об образовании угля, способах добычи и запасах Донецкого каменноугольного бассейна.

Ключевым моментом мероприятия становится вывод о науке, как специфическом виде познавательной практики и невозможности противопоставления гуманитарных и естественных наук. Обучающимся приводят примеры тесного переплетения современных естественнонаучных и гуманитарных исследований, необходимостью использовать глубокий нравственный и гуманитарный потенциал естественных наук для формирования ценностных и нравственных ориентиров и принципов молодежи.

Учитывая вышесказанное, отметим, что подготовка учащихся к осознанному и самостоятельному выбору педагогической профессии является частью развития их личности и должно рассматриваться в связке со всеми аспектами воспитания обучающихся педагогических классов. Профориентация в педагогических классах должна выходить за рамки простого знакомства с профессией учителя, основы которой учащиеся этих классов уже осваивают. Необходимо соединение педагогического и научного через профильный аспект, с глубоким его раскрытием, деятельностным вовлечением учащихся педагогических классов в конкретные научные направления, что и обеспечит правильный и осознанный выбор ими профессии учителя-предметника.

Литература

1. Заруцкая Ю.Г. Подготовка будущих учителей естественнонаучных дисциплин к внеклассной эколого-натуралистической работе // Сборник тезисов докладов участников пула науч.-практич. конф. / под общ. ред. Масюткина Е.П. Керчь: Изд-во Керч. гос. морского технологич. ун-та, 2021. С. 478–481.
2. Кожевникова М.Н. Творческий автономный рефлексивный учитель: образование учителя для современного мира. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.
3. Об утверждении Типового положения об организации педагогических классов в образовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики: Приказ Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 4 декабря 2019 г. № 1947-од [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fminobr.su%2Fengine%2Fdownload.php%3Fid%3D3994%26viewonline%3D1> (дата обращения: 25.12.2021).

УДК 159.9.072.422

В.И. КРУЧИНКИНА

(Саранск)

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ И ПРАВИЛ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Рассматривается специфика восприятия нравственных норм и правил поведения детей с ограниченными возможностями здоровья. По результатам исследования выявлено, что у детей с ограниченными возможностями здоровья сформировано целостное представление о социально одобряемом поведении, в большинстве случаев они не испытывают затруднений при дифференциации таких понятий как «хорошо» и «плохо».

Ключевые слова: воспитание, нравственность, нравственные нормы, правила поведения, нравственные качества.

VICTORIYA KRUCHINKINA

(Saransk)

PECULIARITIES OF COMPREHENSION OF MORAL STANDARDS AND RULES OF BEHAVIOR OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

The article deals with the specific features of the comprehension of the moral standards and the rules of behavior of the children with special needs. Based on the results of the research conducted the author demonstrates that the children with special needs have a whole picture of the socially approved behavior, in most cases they do not have any troubles while differentiating such concepts as "that's good" and "that's bad".

Key words: education, morality, moral standards, rules of behavior, moral qualities.

Мир ребенка с ограниченными возможностями здоровья достаточно уникален и процесс восприятия и осознания окружающей его действительности происходит в измененном виде. Процесс осмысления нравственных норм требует более полного и отчетливого понимания и видения ситуаций, возникающих в процессе жизнедеятельности, а также осознанного выбора способа действий, в связи с этим дети с ограниченными возможностями здоровья испытывают ряд трудностей.

Согласно трудам Л. С. Выготского, социальная недостаточность и ограниченность во многих сферах жизнедеятельности непосредственно обусловлены не только биологическим благополучием, но и его «социальным вывихом». Корригирование «вывиха» осуществляется посредством понимания социальных ролей, их освоения и использования в современных реалиях жизни [1]. В связи с этим одной из задач воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья является введение в культуру нравственных норм и правил поведения ребенка.

В реалиях современного мира все больше растет потребность в нравственном воспитании детей, что обуславливается рядом причин. Дети не рождаются нравственными или безнравственными, данные качества формируются на протяжении всего целенаправленного процесса воспитания. Без постоянной помощи взрослых (родителей, педагогов) ребенок не сможет овладеть опытом нравственного поведения, поскольку личный опыт детей достаточно узок и ограничен. Соответственно, появляется необходимость в организации систематической воспитательной работы, цель которой формирование положительных нравственных качеств и профилактика отрицательных форм поведения.

В процессе организации деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья происходит развитие базовых нравственных качеств личности, усвоение норм и ценностей. Через восприятие и осознание своей деятельности происходит становление морального сознания ребенка. Воздействия, оказываемые со стороны педагогов и окружающих взрослых, формируют нравственный опыт и моральные ориентиры развивающейся личности.

Психолого-педагогическое исследование нравственной сферы ребенка включает в себя изучение следующих компонентов: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Изучение эмоционального компонента подразумевает выявление эмоционального отношения детей к моральным нормам, а также их нравственные чувства. Когнитивный компонент включает в себя сформированность представлений о нравственных качествах личности и осознание нравственных норм детьми. Поведенческий компонент состоит из нравственного поведения в ситуациях, требующих морального выбора, а также нравственной направленности в межличностных взаимодействиях [5].

В исследовании С. О. Ларионовой отмечаются следующие особенности освоения детьми с ограниченными возможностями здоровья нравственных норм поведения – «слабость усвоения общих понятий и закономерностей, сравнительно поздно начинают разбираться в вопросах общественного устройства, в понятиях морали и нравственности. Их представления о том, что хорошо и что плохо носят поверхностный характер. Они узнают правила морали от учителей, от родителей, но не всегда могут действовать в соответствии с этими нормами, либо воспользоваться ими» [4, с. 239].

На базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ОВЗ» было проведено исследование, направленное на изучение особенностей восприятия нравственных норм и правил поведения детей с ограниченными возможностями здоровья. Диагностика учащихся включена в договор с родителями о проведении психологического обследования в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Детям 3–4 классов были в индивидуальном порядке предложены для выполнения следующие методики: «Что такое хорошо, и что такое плохо?» Г.М. Фридмана [5], «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой [3], «Как поступать» И.Б. Дермановой [2]. Выбор данных методик обусловлен тем, что они способствуют определению актуального уровня развития нравственного поведения ребенка.

В исследовании приняли участие 10 учеников третьих классов и 9 учеников четвертых классов.

Используя методику «Что такое хорошо, и что такое плохо?» Г.М. Фридмана [5, с. 326], учащимся предлагалось обозначить ситуации, в которых содержатся социально одобряемые поступки и поведение. А также привести примеры, которые противоречат социальным и моральным нормам. К примеру, ребенка просят назвать добрые дела, которые он сам делал, либо наблюдал со стороны. Также целесообразно попросить озвучить ситуации, в которых люди делали друг другу зло. В ходе беседы задавались следующие вопросы: Кого называют хорошим/плохим и почему? Кого называют добрым/злым, почему? Кого называют смелым/трусливым, почему? Кого называют честным/лживым, почему? Выявлялось соответствие представлений о нравственных качествах личности возрастному этапу, а также формировались представления о таких социально значимых понятиях, как доброта, дружба, честность, смелость.

Анализируя результаты, полученные по методике «Что такое хорошо, и что такое плохо?», мы можем отметить, что 13 человек (68%) имеют целостное представление о нравственных ценностях. Дети активно приводили примеры собственных поступков («я помог маме помыть посуду – это хорошо», «мальчик кидался в одноклассников ручкой – это плохо»), объясняя, причину действий или поступка. Также дети дифференцируют понятия хорошо/плохо, добро/зло, смелость/трусость, честность/лживость, не испытывают затруднений при описании собственного эмоционального состояния в той или иной ситуации. 6 человек (32%) не имеют целостного представления о нравственных ценностях, затруднение вызывает разграничение таких качеств, как трусость и лживость. Они занимали пассивную позицию при обсуждении вопросов, испытывали сложности при объяснении хороших и плохих поступков. Эмоциональные реакции детей неустойчивы, что объясняет их повышенную внушаемость и склонность к подражанию.

Методика «Сюжетные картинки» Р.Р. Калининой [3] позволила не только определить знание моральных норм (когнитивный аспект), но и выявить отношение ребенка к их соблюдению (эмоциональный аспект). Детям предлагалось разделить картинки на две группы: положительные и отрицательные поступки. В ходе проведения методики фиксировались ответы детей и их эмоциональные реакции.

13 человек (68%) активно вступали в обсуждение предложенных картинок, самостоятельно обосновывали свой выбор, называя моральную норму. Отмечались адекватные эмоциональные реакции, проявляющиеся как в мимике, так и в артикуляции. У детей сформировано общее представление о таких понятиях, как «уважение», «дружба», «вежливость». Учащиеся стремились к объяснению поступка, имеют ясное видение нравственных ориентиров. 6 человек (32%) затруднялись в правильном выборе изображений, не принимали активного участия в дискуссии, затрудняясь в обосновании хороших и плохих поступков. Эмоциональные реакции учащихся адекватные, но слабо выраженные. Понимание поступков, с точки зрения нравственных норм, характеризуется слабым уровнем осознанности, что обуславливается низкой степенью понимания окружающей обстановки. Наряду с этим отмечается противоречивость при дифференциации положительного и отрицательного поведения.

С целью выявления отношения детей с ограниченными возможностями здоровья к нравственным нормам была использована методика «Как поступать» И.Б. Дермановой [2]. Процедура проведения состояла в том, что учащимся предлагались две ситуации. Задача испытуемых – обозначить свою реакцию относительно озвученного примера, а также возможное поведение. Суть первой ситуации состояла в том, что одноклассник разбил стекло, но не сознался, а ребенок был свидетелем. Как бы ребенок стал действовать в такой ситуации, и объяснить почему? Во втором примере одноклассники решили уйти с уроков. Как следует поступить ребенку здесь, и объяснить почему?

В ходе проведения методики, были выявлены две категории учащихся. Первая группа включает в себя 16 человек (84%). У детей сформированы нравственные представления, а также стабильная и активная позиция к моральным нормам. Учащиеся активно вступали в обсуждение, аргументировали собственный выбор возможного развития событий, следуя правилам нравственности. У детей сформированы нравственные ориентиры в общем виде, которым они стремятся соответствовать, а также обучающиеся способны к адекватной оценке сложившейся ситуации. 3 человек столкнулись со сложностями при объяснении своей точки зрения касаясь предложенной ситуации, в ходе обсуждения не стремились обосновать свое мнение. Нравственные ориентиры сформированы в недостаточной степени. Эмоциональные реакции и оценка действий носят поверхностный характер, что может говорить о ригидности чувств детей с ограниченными возможностями здоровья. Позиция к нормам нравственности не стабильная, часто носит ситуативный характер. Отношение к понятиям «хорошее поведение/плохое поведение» в целом неустойчиво и поверхностно.

Полученные результаты исследования свидетельствуют о том, что у большинства детей с ограниченными возможностями здоровья сформировано целостное представление о нравственных нормах и правилах поведения. Такие учащиеся самостоятельно приводят примеры положительных форм поведения, активно участвуют в обсуждении ситуаций и обосновании своего выбора, не испытывают сложностей при дифференциации хороших и плохих поступков. Другая часть обучающихся имеет неполное представление о нравственных нормах. Дети данной категории также различают понятия «хорошо» и «плохо», но затрудняются при описании положительных и отрицательных форм поведения. Особые сложности вызывают такие качества, как трусость и лживость. В ходе беседы занимают пассивную позицию, ограничиваясь общими понятиями без конкретных объяснений.

Знание и выполнение нравственных норм и правил поведения обучающихся с отличительные особенности: поверхностное и размытое представление о нормах нравственности, повышенная внушаемость и зависимость поведения от внешних социальных групп, формирование нравственных установок с точки зрения прагматичности.

Иногда ребенок с ограниченными возможностями здоровья поступает правильно, но основой его поведения может выступать мотив подчинения: «Так нельзя, не разрешают». В основе неправильных поступков детей с ограниченными возможностями здоровья может быть непонимание ситуации и отношений, произвольность поведения, являющиеся следствием повышенной возбудимости нервной системы, или других психофизиологических причин.

Стимулируя положительную мотивацию учащихся с нормативным развитием к деятельности, педагог способствует ориентации ребенка на социально одобряемые поступки, а также стороны нравственности. Ребенок стремится стать образцом нравственного поведения, а также способен самостоятельно формулировать нравственные обязательства, осуществляя при этом самоконтроль своих действий в отношении нравственности. В связи с этим дети обращают наибольшее внимание на последствия поступков при совершении нравственных действий (поощрение, либо наказание). При этом учащиеся готовы к адекватной реакции на наипростейшие регулирующие воздействия, поступающие извне.

Анализируя данные нашего исследования, мы приходим к выводу о том, что поскольку дети с ограниченными возможностями здоровья в связи со своим психическим и/или физическим дефектом ограничены во многих формах игровой и учебной деятельности, следовательно, и их жизненный опыт, а также опыт социального взаимодействия не соответствует возрастной норме. Представления о положительных и отрицательных формах поведения, за редким исключением, не переступают порог таких понятий, как хорошо/плохо.

Вследствие того, что многие дети с ограниченными возможностями здоровья имеют двигательные психические беспокойства, то возникают значительные трудности в процессе их воспитания. Значительное влияние также оказывает повышенная внушаемость, т. е. негативные примеры со стороны внешних социальных групп. В связи с этим дети склонны осуществлять нравственные поступки не по собственной воле, а под воздействием каких-либо внешних условий.

При правильно организованном воспитательном процессе, при создании благоприятных условий развития психологически развитой личности, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют возможность формирования правильного, с точки зрения социальных норм, и устойчивого мировоззрения. Несмотря на свои особенности, учащиеся данной категории не будут находиться в изоляции от социума. Следовательно, в силу своих возможностей, обучающиеся смогут применять на практике все знания и умения в области нравственности.

Становление восприятия нравственных норм и правил поведения происходит в ходе всего воспитательно-образовательного процесса как у детей с нормативным развитием, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья. Основная задача воспитания – сформировать социально одобряемые нормы и правила поведения, а также нравственные качества, вне зависимости от особенностей развития ребенка.

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003.
2. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002.
3. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. М.: Сфера, 2011.
4. Ларионова С.О. Исследование проблем нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта // Вестник Костром. гос. ун-та. 2010. № 3. С. 238–242.
5. Фридман Г.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. М.: Просвещение, 1988.

УДК 37

Д.В. ЛАТЫШЕВ, М.А. ЛАТЫШЕВА
(Волгоград)

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОДА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Современные вызовы, которые встают сегодня перед системой образования, сопряжены с процессом цифровизации и трансформации социально-экономической системы. Воспитание и образование должны соответствовать требованиям современности, однако в центре любой трансформации должен оставаться человек. Становление цифровой образовательной среды – это средство прогрессивного развития системы образования на основе системно-целостного подхода и проектной деятельности, которые позволяют обеспечить новые синергетические эффекты в экономическом воспитании.

Ключевые слова: метод проектов, синергетика, цифровая образовательная среда, киберпространство, киберсоциум, цифровые коммуникации, система экономического воспитания, цифровая экономика.

DENIS LATYSHEV, MARIYA LATYSHEVA
(Volgograd)

SYNERGETIC EFFECTS OF PROJECT ACTIVITIES AS THE METHOD OF THE ECONOMIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL EDUCATIONAL SPACE

The modern challenges of the today's system of education are connected with the digitalization and transformation of the social and economic system. Training and education are to satisfy the requirements of the modern times, but a man must stay in the centre of any transformations. The formation of the digital educational space is a means of the progressive development of the educational system based on the system and holistic approach and the project activities, allowing to provide the new synergetic effects in the economic education.

Key words: project method, synergetics, digital educational space, cyberspace, cyber society, digital communications, system of economic education, digital economics.

Процесс цифровизации экономики выполняет роль катализатора трансформации систем во всех сферах человеческой деятельности. Основными факторами являются: повсеместное распространение и ускорение интернета; расширение спектра областей внедрения компьютеров и микрокомпьютеров в средства производства и обслуживания; постоянное совершенствование и повышение производительности электронно-вычислительных машин; ускорение и повышение качества научной деятельности и производства. Складывающиеся обстоятельства неизбежно диктуют новые требования к сфере образования, к пониманию того, какими качествами должен обладать человек в ближайшем будущем, какими профессиональными компетенциями он должен овладеть.

Важность педагогической цели и их взаимозависимость с содержанием педагогической деятельности неоднократно подчеркивается и является основополагающим принципом [1]. В свою очередь, экономическое воспитание нуждается в пересмотре содержания и методики с точки зрения систематизации, стратификации и перспектив цифровой трансформации рынка труда.

Очевидным становится тот факт, что «современному обществу нужны качественно новые характеристики образовательных систем, в которые входят вариативность, полифункциональность, акцент на освоение ценностей и способов деятельности человека в социокультурной среде» [4]. Воспитание как неотъемлемая часть образования должно быть направлено на формирование готовности к успешной адаптации в быстро меняющемся мире и творческой деятельности, основанной на способности эффективно применять полученные знания.

Таким образом, цифровизация всех сфер человеческой деятельности подталкивает педагогическое сообщество к необходимости снова усилить внимание к развитию системно-целостного подхода как методологической основы построения цифровой образовательной среды.

Экономическое воспитание сегодня не может существовать вне цифровой трансформации экономики. Оно не может существовать без учета и применения цифровых средств, но в то же время важно определять и развивать способности личности, которые будут отвечать вызовам времени, социально-экономическим трендам, профессиям будущего в новой экономической модели [5]. Синергетические эффекты педагогических ситуаций и правильного сочетания педагогических средств, методов, форм воспитания всегда являются основой педагогического мастерства и логическим проявлением научности педагогической мысли.

Известно, что синергетика – это научное направление, занимающееся исследованием общих закономерностей в процессах образования, устойчивости и разрушения упорядоченных временных и пространственных структур в сложных неравновесных системах различной физической природы (физических, химических, биологических, социальных). Сам термин синергетика (от греч. *synergetikos* – совместный, согласованно действующий) ввел немецкий физик Г. Хакен при исследовании механизмов кооперативных процессов в лазере [2]. Однако важно отметить, что в образовательных системах синергетические эффекты, по сути, представляют собой личностные результаты воспитательных воздействий и педагогических ситуаций. Педагог, таким образом, в процессе воспитания руководит ходом выполнения воспитанником специально организованных действий, направленных на формирование требуемого опыта.

Одним из методов обучения и воспитания, которые получили сегодня широкое применение, уже на протяжении ста лет является метод-проектов, проектная деятельность. Именно этот метод позволяет включить воспитанников в деятельность, сочетающую в себе и креативность, и способность активно применять полученные знания на практике. Кроме того, метод проектов развивает мягкие навыки и способствует успешной социализации, а главное формирует умение работать в команде. В свою очередь, стоит отметить, что именно командная работа как способность к систематизации групповой деятельности становится востребованной компетентностью в условиях автоматизации и роботизации простых производственных функций.

Метод проектов является нелинейным способом взаимодействия педагога и воспитанника, это интерактивный метод, следовательно, его применение несет не только положительный потенциал, но и неизбежное усложнение механизмов совместной работы. В свою очередь, современный воспитательный процесс должен быть направлен на формирование таких способностей воспитанников, как комплексное применение имеющихся знаний для решения конкретной проблемы; способность к интеграции и совместной работе представителей разных профилей и профессий; к самостоятельности и активности.

Отметим характеристики метода проектов, определяющие синергетические эффекты его применения в процессе экономического воспитания [4] (см. рис. 1 на с. 53).

1. В результате выполнения проекта воспитанники видят конкретный результат, которого они добились ценной совместных усилий.

2. Метод проектов позволяет адаптировать воспитательный процесс к потребностям и интересам самих воспитанников.

3. Способствует активизации их творческих способностей и задатков педагога и воспитанников.

4. Проектная деятельность способствует профессиональному самоопределению, готовности применять имеющиеся знания для решения производственных задач.

5. Командная работа в процессе реализации проекта позволяет распределять сложность заданий в соответствии с уровнем развития участников, обеспечивая дифференциацию и индивидуализацию педагогической работы.

6. Проектная деятельность всецело осуществляет социализирующую функцию и направлена на личностное развитие воспитанников, способствует личностному самоопределению.

7. Способствует постижению последовательности и целостности технологического процесса.
8. Обеспечивает интеграцию воспитательного процесса с элементами экономического киберпространства, от процессов коммуникации до применения цифровых технологий в сферах исследовательской и производственной деятельности.

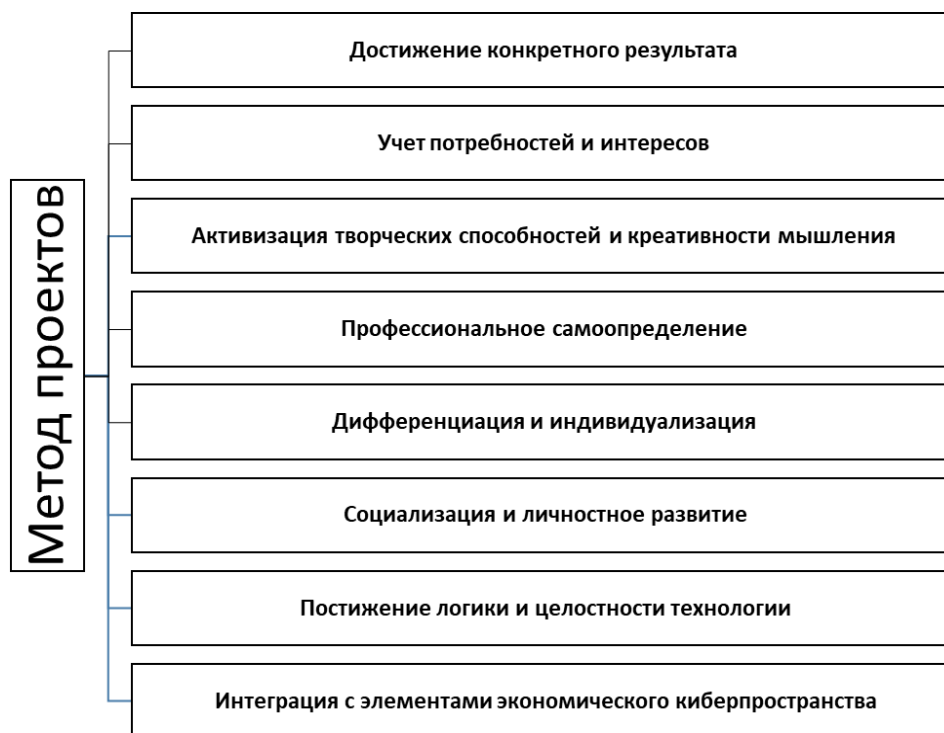


Рис. 1. Характеристики метода проектов в аспекте синергетических эффектов в условиях цифровой образовательной среды*

Цифровизация экономики и переход к цифровому экономическому укладу ведения хозяйственной деятельности разнонаправленно воздействует, в том числе, и на сферу образования, и воспитательный процесс, в частности.

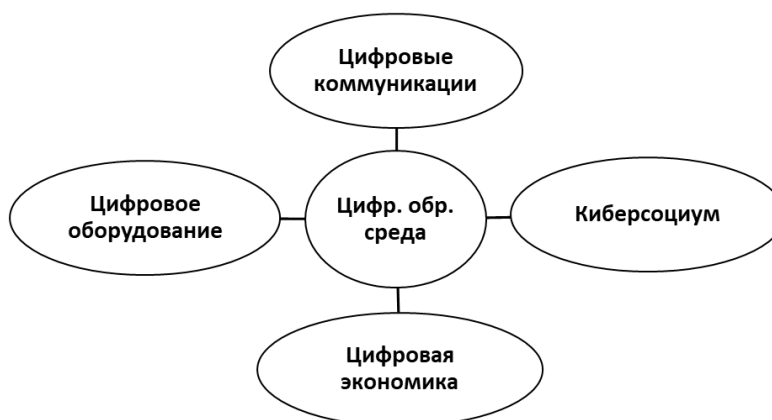


Рис. 2. Факторы развития цифровой образовательной среды**

* Составлен авторами.

** Составлен авторами.

Цифровая образовательная среда, следовательно, является отражением трансформации социально-экономической системы, перехода человечества к новой форме существования.

Для уточнения рассмотрим подробнее каждый компонент (см. рис. 2 на с. 53).

Цифровые коммуникации включают в себя, в первую очередь, Интернет, а также технологии сотовой связи и иных компьютерных сетей.

Киберсоциум – это социальное воплощение цифровых технологий, в том числе поведение и социальное взаимодействие людей в среде цифровых коммуникаций. Включает в себя социальные сети, Интернет вещей, Большие данные, Блок-чейн.

Цифровая экономика – это система цифровых технологий воспроизводства и цифровых технологий перераспределения благ. Включает в себя автоматизацию и роботизацию производств, Интернет-торговлю, Интернет-маркетинг, Интернет-сервисы.

Цифровое оборудование – это все цифровые средства производства, которые интегрированы с компьютерными технологиями, применение которых стремительно распространяется во всех сферах человеческой деятельности.

Система экономического воспитания должна строиться с учетом вызовов времени, в ином случае он станет неактуальной, а соответственно, лишенной смысла. Задачи экономического воспитания зависят от состояния социально-экономической системы как объективного условия формирования и развития личности.



Рис. 3. Схема синергетических эффектов проектной деятельности как метода экономического воспитания в условиях цифровой образовательной среды (ЦОС)*

Способность молодежи к командной работе в решении конкретных задач (проблем) с учетом складывающихся трендов трансформации экономики и социума, становления новых форматов производства и социального взаимодействия становится жизненно важной компетенцией.

Наиболее очевидные синергетические эффекты проектной деятельности в условиях становления цифровой образовательной представлены на рис. 3.

* Составлен авторами.

Рассмотрим подробнее каждый из выделенных синергетических эффектов.

1. Ускорение и повышение эффективности межличностных и деловых коммуникаций с применением цифровых технологий и сетевого взаимодействия. *Создание многопрофильных команд*, не ограниченных пространством.

2. Расширение и углубление контекста и проблематики воспитательных и образовательных ситуаций посредством Интернета, 3D моделирования и VR-технологий. Виртуальные модели позволяют использовать сложные системы и ситуации для формирования опыта взаимодействия. *Виртуальные тренажеры*.

3. *Командообразование* как результат становления группы. Иными словами, коллективизация как четвертая стадия развития группы (В.С. Ильин). Формирование компетенций сотрудничества (Softskills), способности к эффективному вертикальному (иерархия) и горизонтальному (профильность) распределению труда, систематизации структур взаимодействия и группового мышления.

4. *Практикоориентированность* образования и социально-экономическая значимость воспитания. Создание ситуации успеха в решении актуальных проблем, понимание пользы практического применения имеющихся знаний, получение новых знаний и принятие ценностей в производственном процессе *формирование компетенций*.

5. *Формирование медийных и PR-компетенций* в результате презентации, освещения и продвижения проектов в медиапространстве Интернета.

6. Расширение кругозора и многоаспектности оценочных суждений, *формирование рациональной толерантности* на основе широкого спектра межкультурных коммуникаций и проверки ценностей в практической деятельности.

7. *Осознание важности* экономических процессов и управленческих функций, этимологии *лидерских качеств* личности для групп и общества в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что цифровая образовательная среда не является целью как таковой в воспитании и современном образовании. Она является средством совершенствования результатов образования, модернизации педагогических процессов. Ход социально-экономической трансформации ставит новые вызовы перед человеком и сферой образования, призванной подготовить подрастающее поколение к новым форматам существования, в которых основной целью должен быть гармонично развитый и прогрессивный человек.

Литература

1. Беспалько В.П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-learning). М.: Т8RUGRAM/Народное образование, 2018.
2. Волкова В.Н. Теория систем и системный анализ в управлении организациями: справочник: учеб. пособие / под ред. В.Н. Волковой, А.А. Емельянова. М.: Финансы и статистика, 2006.
3. Застрогин Н.В., Латышев Д.В., Скаржинец В.А. [и др.]. Цифровая трансформация сферы образования: проблемы и перспективы // Актуальные вопросы науки и практики: сб. науч. трудов по материалам XVI Междунар. науч.-практич. конф. (г. Анапа, 6 янв. 2020 г.). Анапа: ООО «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2020. С. 56–59.
4. Каунов А.М. Современные технологии и методы обучения при переходе на компетентностную модель в образовании. Направление «Технологическое образование»: Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2008.
5. Латышев Д.В., Зудина Е.В. Факторы кибернетизации образовательной деятельности в условиях становления смешанного обучения // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2021. № 6(159). С. 28–34.
6. Латышев Д.В., Латышева М.А. Дихотомия цифровизации методики преподавания экономических дисциплин в вузе в условиях развития экономического киберпространства // Научные подходы к формированию и трансформации стратегического развития малого бизнеса в системе цифровой экономики и рисков дрейфа: сб. ст. по итогам Всерос. конф. и Всерос. конгресса исследовательских работ. (г. Волгоград, 3 апр.–15 сент. 2019 г.). Уфа: ООО «Аэтерна», 2019. С. 95–98.

УДК 378:37.041:37.037.5

Н.С. МИХАЙЛОВА
(Гродно)

ТРАНСФОРМАЦИЯ СРЕДСТВ САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Обозначена проблема трансформации средств самовоспитания студентов в цифровую эпоху. Проведен сопоставительный анализ воспитательных задач, определенных в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь, и структуры самообразовательной деятельности. Представлено авторское видение возможного пути решения проблемы.

Ключевые слова: самовоспитание, самообразовательная деятельность, самообразование, студенты, высшее образование, образовательная технология, дистанционные технологии.

NATALLIA MIKHAILOVA
(Grodno)

TRANSFORMATION OF THE MEANS OF STUDENTS' SELF-EDUCATION IN THE DIGITAL AGE

The article deals with the issue of the transformation of the means of the students' self-education in the digital age. There is conducted the comparative analysis of the educational tasks, identified in the Program of the Continuous Education of Children and Students of the Republic of Belarus, and the structure of the self-education activities. The author shows her own comprehension of the possible way of the problem's solution.

Key words: self-education, self-education activities, self-teaching, students, higher education, educational technology, distance technologies.

Современные социокультурные условия актуализируют проблемы воспитания на всех этапах возрастного развития человека как ключевого фактора становления зрелой личности. В период становления информационного общества, стремительного наступательного и неизбежного перехода в цифровую эпоху важным является сохранение духовных традиций, ценностных оснований, смыслов, составляющих основу человечности. Вместе с тем, наступающая цифровая эпоха бросает вызов педагогам (как ученым, так и практикам), обнажая противоречия современного образования: в большинстве случаев педагоги профессионально владеют методами и средствами воспитания, но, работающие ранее, они недостаточно эффективны, а порой даже и нереализуемы в современных условиях. Потребность в поиске новых подходов и методов воспитания обуславливает необходимость определения концептуальных и разработки технологических оснований воспитания в период становления цифровой эпохи.

Особую актуальность вопрос приобретает в случае воспитательной деятельности в системе высшего образования, нацеленной, в большей степени, на профессиональное обучение и подготовку специалиста. Студенты – обучающиеся, как правило, в подавляющем большинстве – старше 17 лет, что определяет их самостоятельность, определенную независимость, сформированность личностных характеристик. Однако реальная практика показывает, что не всегда студент является зрелой личностью.

В Республике Беларусь система воспитательной работы в вузах основана на действующих Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [1] и соответствующей Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [3]. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи раскрывает целевые ориентиры, основные подходы и содер-

жательные особенности воспитательной работы с каждой категорией обучающихся: от дошкольного до юношеского возраста, в целом и в контексте каждого из основных компонентов базовой культуры личности. Первый вариант концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь был разработан еще в 2006 г., далее документ дорабатывался с учетом происходивших в обществе и образовании изменений.

Концепция и программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи выступают систематизирующим компонентом, ядром системы воспитательной работы в вузе.

Реализация данных концепции и программы создает все предпосылки для эффективного решения воспитательных задач высшего образования, но при определенных условиях, ключевыми из которых, по нашему мнению, являются: педагогическая позиция и педагогический профессионализм профессорско-преподавательского состава (далее – ППС), учет специфики различных форм обучения в вузе (дневная, вечерняя, заочная, дистанционная) и современных тенденций трансформационных процессов, наблюдаемых в образовании, при организации воспитательной работы, а также опора на потенциал самообразовательной деятельности.

Почему опору на самообразование студента мы выделяем в качестве основного условия воспитания и самовоспитания в цифровую эпоху?

Еще несколько лет назад с точки зрения организации воспитательной работой наибольшей спецификой обладала заочная форма получения высшего образования, в которой живой контакт преподавателя и студента, а также прямая воспитательная работа и реальная совместная деятельность ограничены краткими лабораторно-экзаменационными сессиями, периодами, которые характеризуются для студента серьезными психоэмоциональными нагрузками, стрессом (экзамены и зачеты, отрыв от семьи, от работы, переезд в другой город и временное жилье и др.) и напряженностью труда и, в целом, не являются благоприятными и оптимальными для воспитания.

Студент дневной формы в этом отношении обладал рядом преимуществ, основными из которых были погружение в образовательную среду университета, вовлеченность в воспитательные мероприятия, акции и т. д., возможности активного участия в студенческом самоуправлении, проявлении инициатив, постоянно организуемая совместная деятельность с педагогами, наличие постоянного живого контакта с ППС университета и уникальная возможность освоить и воспроизводить образцы деятельности и поведения.

Студент вечерней формы обучения также был погружен в образовательную среду университета, основной спецификой выступала дневная занятость студента. Дистанционная форма обучения не была распространенной в вузах, что позволяло организовывать эффективную индивидуальную работу с каждым студентом.

Стремительные темпы развития техники и технологий способствовали переходу к цифровой экономике, цифровой трансформации всех сфер общества, в том числе – образования. В последние годы произошло смещение акцентов с заочного образования, характеризующегося эпизодичностью, к дистанционному, позволяющему организовать непрерывное взаимодействие со студентами в режиме удаленного доступа. Вместе с тем, вопросы воспитания остались недостаточно проработанными и в реальной практике часто остаются за рамками деятельности преподавателей, методистов и тьюторов.

Сложная эпидемиологическая ситуация, обусловленная распространением COVID-19, ускорила процессы цифровой трансформации образования. В наиболее сложные периоды студенты дневной формы обучения обучались онлайн, в режиме удаленного доступа на основе информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ), а все воспитательные мероприятия отменялись, либо также были переведены в онлайн-формат. Отсутствие живого контакта, ограниченность использования невербальных средств воспитания и получения обратной связи привычными способами актуализировало вопросы трансформации форм воспитательной работы в цифровую эпоху.

Основой формирования личности студента выступает самовоспитание. Отметим, что данное утверждение ни в коем случае не исключает воспитательного влияния образовательной среды и ППС университета.

Самовоспитание мы рассматриваем как составляющую часть общего процесса самообразовательной деятельности. В научной литературе вопрос соотношения самообразования и самовоспитания достаточно полемичен, что уже анализировалось в наших работах ранее, например [2].

Самообразовательную деятельность мы определяем как вид деятельности, содержанием которой является целенаправленное и осознанное самоизменение субъекта образования, нацеленное на позитивное саморазвитие, концептуально продуманное и нормативно определенное им самим, самостоятельно реализуемое на основе рефлексивных механизмов.

В структуру самообразовательной деятельности входят:

- *потребностно-мотивационный компонент* (включающий потребности, интересы, желания, мотивы и выполняющий побуждающую и мотивационную функции);
- *концептуальный компонент* (включающий ценности, смыслы; нормы деятельности и выполняющий функции ценностно-смыслового самоопределения и нормативной (концептуальной) проработки предстоящей деятельности – целеполагания и др.);
- *организационно-деятельностный компонент* (включающий методы, приемы, техники, в том числе – самоуправления и самоорганизации, действия, составляющие основу реальных процессов, и выполняющий функции технологизации и реализации деятельности);
- *рефлексивный компонент* (включающий рефлекссию субъектом собственных действий, деятельности в целом, позиции на всех этапах и выполняющий функции механизма самооценки, коррекции и развития самообразовательной деятельности);
- *уровни, критерии и показатели развития* самообразовательной деятельности.

Процесс самообразования включает в себя ряд взаимосвязанных процессов, таких как самопознание, самообучение, самовоспитание и т. д. В зависимости от целевой направленности в содержании самообразовательной деятельности могут преобладать те или иные процессы. Например, при направленности на освоение нового знания основным процессом будет самообучение. При нацеленности студента на личностные преобразования (формирование, развитие личностных свойств, или преодоление личностных затруднений, вредных привычек и т. д.) основным процессом самообразовательной деятельности будет самовоспитание.

Сопоставительный анализ воспитательных задач, определенных в Концепции и Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [1, 3] и структуры (компонентов, функций, механизмов) самообразовательной деятельности отражает их неразрывную взаимосвязи и взаимообусловленность (табл.).

Таблица

Взаимосвязь основных составляющих воспитания студентов и самообразовательной деятельности

Основные составляющие воспитания детей и учащейся молодежи (в соответствии с [1])	Самообразовательная деятельность студента
идеологическое воспитание определяется приоритетами развития белорусского общества и является основой всего содержания воспитания, представляет собой неотъемлемый элемент всех направлений воспитания, направленных на формирование целостной, нравственно зрелой, политически грамотной, сознательно участвующей в социальной жизни общества личности, способной на адекватное отношение к происходящим в мире и стране событиям, культурному и научному наследию, историческим достижениям, понимание себя, своего места в обществе	понимание своего места в обществе неразделимо от знания и понимания себя, основано на процессах самопознания и ценностно-смысловом самоопределении, осознанном построении иерархии жизненных ценностей как основного ориентира в социально значимых процессах, осознанном выборе позиции Взрослого, умении работать с различными источниками, а также с большими объемами порой противоречивой информации

Основные составляющие воспитания детей и учащейся молодежи (в соответствии с [1])	Самообразовательная деятельность студента
гражданское и патриотическое воспитание , направленное на формирование активной гражданской позиции, патриотизма, правовой и политической, информационной культуры	патриотизм и гражданственность мотивируют к самостоятельному изучению истории и культуры своей страны; с другой стороны – создают их фундамент
духовно-нравственное воспитание , направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям, формирование нравственной культуры	систематическое самообразование основано на постоянном обращении к своим личностным ценностям и смыслам, на рефлексии; способствует формированию у студентов убеждения, что они сами являются субъектами собственной жизнедеятельности, неотъемлемо связанной с жизнью человечества
поликультурное воспитание , направленное на формирование толерантного отношения к представителям других культур, национальностей, вероисповеданий и др.	самообразование часто связано с познанием других культур, национальных традиций, вероисповеданий, что создает предпосылки для принятия иных, отличных от собственной, позиций, для эффективной коммуникации и общения
экономическое воспитание , направленное на формирование экономической культуры личности	высокая самоорганизованность, инициативность, навыки работы с разными формами будущего входят составляющими в экономическую культуру личности
воспитание культуры безопасности жизнедеятельности , направленное на формирование безопасного поведения в социальной и профессиональной деятельности, повседневной жизни	самообразование способствует принятию личностной ценности, осознанию важности личной безопасности и формированию бережного отношения к своей жизни
эстетическое воспитание , направленное на формирование эстетического вкуса, развитие чувства прекрасного	построение своего образа связано с эстетическим развитием студента
воспитание психологической культуры , направленной на развитие и саморазвитие личности	самопознание обуславливает интерес к познанию психологии, что впоследствии выступает концептуальной основой самообразования; рефлексия и самооценка составляют сущностную основу механизмов самообразования
воспитание культуры здорового образа жизни , направленное на формирование навыков здорового образа жизни, осознание значимости здоровья как ценности, физическое совершенствование	самообразование основано на использовании здоровьесберегающих технологий, включает освоение спектра техник саморегуляции, самовосстановления;
экологическое воспитание , направленное на формирование экологической культуры личности	осознание себя частью природы, целостного мира способствует активной познавательной деятельности и бережному отношению к окружающему миру, людям и самому себе
семейное и гендерное воспитание , направленное на формирование ответственного отношения к семье, браку, воспитанию детей, осознанных представлений о роли и жизненном предназначении мужчин и женщин в современном обществе	потребности создания своего образа семейного человека, родителя могут определять соответствующее содержание самообразования и самовоспитания; построение своего целостного образа невозможно без самоопределения в данном контексте своей жизни

Основные составляющие воспитания детей и учащейся молодежи (в соответствии с [1])	Самообразовательная деятельность студента
трудовое и профессиональное воспитание , направленное на понимание труда как личностной и социальной ценности, формирование готовности к осознанному профессиональному выбору	самообразование способствует дифференциации профессиональных намерений, развитию профессиональных умений, навыков; трудолюбия
воспитание культуры быта и досуга , направленное на формирование у детей и учащейся молодежи ценностного отношения к материальному окружению, умения целесообразно и эффективно использовать свободное время	самообразование основано на самоорганизации; активное опора на основы тайм-менеджмента позволяет разумно использовать свободное время; навыки самоуправления и самоорганизации выступают предпосылками высокой культуры быта и досуга

В идеальном случае в студенческом возрасте происходит окончательное профессиональное самоопределение и осознанное освоение профессии, расширение системы ценностей и ценностно-смысловое самоопределение, принятие позиции взрослого, направленность на самообразование, саморазвитие, стремление к самореализации в различных областях своей жизнедеятельности.

Проводимый нами на протяжении более десяти лет ежегодный опрос показывает, что большинство студентов первого курса считают самообразование и самовоспитание важным в своей жизни и профессиональном становлении, мотивированы к самообразованию. Однако в реальной жизни лишь единицы реально и эффективно осуществляют самообразовательную деятельность. Оставляя за рамками данной статьи полный анализ результатов опроса, отметим лишь основные выводы: студенты, постоянно осуществляющие самообразовательную деятельность, успешны в учебной деятельности и уделяют много внимания самовоспитанию – совершенствованию своих личностных качеств. Исследование вопроса, что может сделать преподаватель, чтобы создать условия, способствующие «запуску» механизмов самообразовательной деятельности студентов заочной формы обучения, привел нас к разработке и внедрению технологии организации самообразовательной деятельности студента-заочника. Экспериментальные данные доказали эффективность данной технологии, реализованной при соблюдении определенных условий, что также нашло полное отражение в наших предыдущих публикациях. Кроме того, было показаны пути реализации технологии в условиях дистанционного обучения, возможности использования ИКТ для взаимодействия ППС со студентом.

Особенностью данной технологии является то, что она реализуема в рамках всех учебных дисциплин, но требует предварительной концептуальной разработки учебного курса и использования активных методов и приемов. В первую очередь, в содержании учебной дисциплины выделяются знаниевый, деятельностный и личностный компоненты. Знаниевый компонент содержания учебной дисциплины традиционно отражается в содержании учебной программы. Деятельностный и личностный компоненты содержания в настоящее время косвенно отражены лишь в требованиях к ЗУН и компетенциях. Вместе с тем, на наш взгляд, важно для каждой темы определить деятельностный компонент содержания (способы деятельности, методы, приемы, техники, которые освоит и использует студент в рамках изучения темы) и личностный компонент (индивидуально-личностные особенности студентов, возможности для работы с личными ценностями, смыслами, опытом, потребностями и т. д.). Далее это находит свое отражение как в стратегическом плане технологии, так и в технологических картах и дидактических сценариях отдельных занятий, на этой основе разрабатываются учебные задания для аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Основные этапы технологии организации самообразовательной деятельности студента включают:

1) *Мотивационный*, нацеленный на создание условий для осознания студентами потребности в саморазвитии, мотивации студентов на рефлексивную деятельность, на осуществление самообразовательной деятельности.

2) *Организационный*, предполагающий проблематизацию самообразовательной деятельности как ситуации личностного ценностно-смыслового самоопределения, создание условий для осмысления своей системы-иерархии жизненных ценностей, для освоения техники самоопределения, для концептуализации своей самообразовательной деятельности.

3) *Теоретический*, направленный на обеспечение первичного восприятия знаниевого компонента содержания учебной дисциплины, на создание условий для актуализации личностного и освоения деятельностного компонентов содержания обучения, для формирования личностного отношения к новому знанию, проявляющемуся во включении их в свою жизнедеятельность, для освоения со временем общей методологии деятельности.

4) *Нормативный*, предполагающий построение норм конкретной деятельности (целеполагание, планирование и т. д.), создание условий для разработки норм учебной и самообразовательной деятельности.

5) *Реализационный*, включающий создание ситуаций апробации построенных норм.

6) *Рефлексивный*, целью которого является создание ситуаций рефлексии и оценки студентом своей деятельности.

Каждый этап данной технологии предполагает разработку конкретного вида учебных заданий и обращен, в первую очередь, к личностному и деятельностному компонентам содержания учебной дисциплины, что способствует актуализации и реализации ее воспитательного потенциала. Опора на ценностно-смысловое самоопределение, развитие рефлексивной культуры, освоение техник мышления и деятельности, общей методологии деятельности создает предпосылки для конструктивного анализа студентом своих внутренних качеств и личностных характеристик, для продуктивного самовоспитания и обуславливает воспитательный эффект.

Необходимо отметить, что важным условием реализации технологии выступает педагог, его личное отношение как к самообразовательной деятельности (включение в систему терминальных ценностей и ее эффективное осуществление), так и к процессам организации самообразования и самовоспитания студента (понимание сути процессов, осознание и принятие личной ответственности за создание условий, способствующих «запуску» механизмов самообразовательной деятельности), педагогический профессионализм и мастерство.

Распространение дистанционных форм обучения, а также обучение студентов очной формы в режиме удаленного доступа, обусловленного сложной эпидемиологической ситуацией, актуализирует проблему изменения подходов к воспитанию и самовоспитанию студентов. Можно констатировать, что самовоспитание студентов – сложный процесс, задействующий все его внутренние ресурсы, предполагающий внутреннюю готовность студента – осознание своих личностных качеств и характеристик, умение анализировать свои слабые и сильные стороны, рефлексивные способности, умение проектировать и реализовывать процессы, приводящие к самоизменению, волевые качества, владение методами, приемами, техниками самопознания, самообучения, самовоспитания и др., что не возникает спонтанно, под влиянием эпизодических воспитательных мероприятий. На первый план выходит реализация воспитательного потенциала учебных дисциплин, использование новых подходов и принципов воспитательной деятельности, новых форм воспитательной работы.

В данных условиях, по нашему мнению, принципиально новые возможности открывает представленная технология организации самообразовательной деятельности студента-заочника, изначально нацеленная на вовлечение студента в работу с самим собой, в самообразовательную деятельность в условиях ограниченного аудиторного времени взаимодействия с преподавателем и использующая возможности, предоставляемые ИКТ.

Литература

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи // Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15.07.2015 № 82 «Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bsmu.by/downloads/otdeli/vospitanie/2016/koncepciya.pdf> (дата обращения: 10.05.2021).
2. Михайлова Н.С. Самообразовательная деятельность студента-заочника в системе непрерывного воспитания // Веснік ГрДУ. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. 2009. № 2(83). С. 86–93.
3. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. // Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 31.12.2020 № 312 «Об утверждении Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг.». [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-vospitatelnoy-raboty-i-molodezhnoy-politiki/upravlenie-raboty/normativnye-pravovye-akty/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0.pdf> (дата обращения: 10.10.2021).

УДК 37.013

Е.В. МУРЮКИНА

(Москва)

ПОТЕНЦИАЛ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И КЛАССНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Вопросы интеграции медиапедагогике в подготовку будущих учителей и классных руководителей обсуждаются в образовательном пространстве России. Наша практика работы со студентами бакалавриата доказывает эффективность использования в обучении медиаобразовательных технологий. В статье представлено содержание учебной дисциплины для студентов «Медийная информационная грамотность».

Ключевые слова: медиаобразование, медийно-информационная грамотность, будущие педагоги, магистратура, бакалавриат, квалификационные требования, воспитательная работа.

ELENA MURYUKINA

(Moscow)

POTENTIAL OF MEDIA EDUCATION IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS AND LEAD TEACHERS

The issues of the integration of mediapedagogy in the training of future teachers and classroom teachers are discussed in the educational environment of Russia. Our practice of the work with the bachelor's students proves the efficiency of the use of the mediaeducational technologies in studying. The article presents the content of the branch of study "Media information literacy" for the students.

Key words: media education, media literacy, future teachers, master's degree program, bachelor's degree program, qualification criteria, educational work.

Сегодня при подготовке будущих педагогов и классных руководителей, необходимо опираться на медиаобразование. Оно позволяет решить ряд важных задач, среди которых особенно хочется выделить:

1) личностное развитие студента педагогического вуза, а именно, овладение медийно-информационными компетенциями;

2) знакомство с основными теоретическими разработками в области медийной грамотности, а также практическое освоение технологий применения данного вида грамотности в практике педагогической деятельности, включая воспитательную работу.

В Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) медиаобразование включено в подготовку будущих учителей и реализуется в рамках следующих направлений:

– профильные направления подготовки по программам магистратуры «Медиаобразование», «Медиакультура в образовании, политике и искусстве», «Медиаобразование в библиотечной сфере», «Медиаобразование в сфере межнациональных отношений» и др. [1, 2];

– введение учебных дисциплин «Основы медиаобразования», «ИКТ и медийно-информационная грамотность», «Медийная информационная грамотность» для всех профилей подготовки по программам бакалавриата МПГУ [Там же];

– внеучебная работа со студентами – проведение занятий медиаклуба и пр.

В рамках данной статьи мы хотим обратиться к содержанию учебной дисциплины для студентов бакалавриата «Медийная информационная грамотность» (см. табл. 1 на с. 64).

К данной учебной дисциплине разработан фонд оценочных средств, который включает ряд заданий с элементами анализа, творчества, критического осмысления и пр. Приведем примеры некоторых из них.

1. Презентация по анализу медиатекста на тему «Факты искажения информации (умышленно или по небрежности) в масс-медиа».

- Описать ситуацию. Какое СМИ, когда, на каком ресурсе, о чем речь, при каких обстоятельствах, с какой целью, кому это выгодно, кому не выгодно (не более 600 знаков).
- Определить и описать медиатеchnологию: подтасовка фактов, желаемое за действительное, откровенная ложь и т. д. (не более 600 знаков).

Таблица 1

Содержание учебной дисциплины «Медийная информационная грамотность»

№ п/п	Наименование темы (раздела) дисциплины (модуля)	Общая трудоём- кость в акад. часах	Трудоёмкость по видам учебных заня- тий (в акад. часах)			
			Лек	Лаб	Пр	СРС
1	Медиа и грамотность как объект и предмет изучения. Медийно-информационная грамотность – новая грамотность цифрового общества	12	–	–	2	10
2	Медиаграмотность личности в современном медиапространстве: проблемы, возможности, трансформации	14	2	–	2	10
3	Медийная грамотность в профессиональной деятельности	14	2	–	2	10
4	Создание медиасообщений. Условия, технологии, формы продвижения	16	2	–	2	12
5	Медийная грамотность в предметной области. Практикум	16	2	–	2	12
	Итого	72	8	–	10	54

2. Написать письменную работу на одну из следующих тем (по выбору студента):

- Найти и проанализировать с точки зрения использования при разработке компетенций медийно-информационной грамотности все последние документы по школьным библиотекам (программы, стандарты, инструктивные письма, постановления правительства, решения ГосДумы и проч.).
- Найти во ФГОС общего образования все, что имеет отношение к медиакомпетенциям.
- Проанализировать структуру медийно-информационной грамотности с точки зрения оценки информации, анализа, понимания, восприятия.
- Проанализировать структуру медийно-информационной грамотности с точки зрения медиа творчества. По каким критериям можно оценить уровень МИГ в области медиа творчества?
- Проанализировать работу классных руководителей с точки зрения актуальности программы по медийно-информационной грамотности. Что требуется, в какой форме, для какой аудитории и т. д.?
- Проанализировать структуру медийно-информационной грамотности с точки зрения поиска информации для проведения воспитательного мероприятия в образовательном учреждении.

3. Контрольная работа по теме «Критерии оценки медийно-информационной грамотности»

Проанализировать критерии медийно-информационной грамотности и дать развернутые ответы по каждому критерию.

- доступ к носителям информации;
- готовность к восприятию информации и ее анализу;
- критическое восприятие информации;
- оценка собственного психоэмоционального состояния после получения информации;
- способность ориентироваться в информационном потоке и находить важную информацию;
- частота обращения к источникам информации;
- общее количество используемых источников информации;

– уровень собственной медиаинформационной активности человека.

4. Разработка медиаобразовательного проекта

Разработать урок/внеклассное занятие по любой теме медийно-информационной грамотности для школьников (с учетом возрастной категории). Примерные темы (можно объединить несколько тем или добавить собственную тему):

1. Интернет – зона риска.
2. Кто ты будешь такой – в интернете?
3. Где наша зона приватности?
4. Сколько личных данных можно раскрыть в цифровой среде?
5. Что такое информационная гигиена?
6. Зачем нам нужен позитивный контент и где его брать?
7. Информационная интоксикация.
8. Информационная зависимость.
9. Как вести себя в интернете?
10. Деловое общение в интернете.
11. Из каких источников мы получаем информацию?
12. Можно ли доверять интернету, телевизору? Кому можно доверять в медиасреде?
13. Можно ли сохранить информацию и в каком формате?
14. Как мы читаем мир? (музыку, архитектуру, театр)
15. Моя личная медиасреда

Разработка должна состоять из обязательных элементов:

- автор разработки (Имя, отчество, фамилия, должность, кафедра, институт, вуз);
- название урока/занятия (вид грамотности);
- описание данного вида грамотности или понятия (4,5–5 тыс. знаков с пробелами). Исторический контекст, место среди других видов грамотности или понятий, структура, компетенции, примеры. Список источников (3–4);

– последовательное описание урока по следующей схеме.

Структура урока усвоения новых знаний по ФГОС

– *Организационный этап.* (Знакомство в игровой форме, открытие друг друга – кто я, и кто ты? Мини-самопрезентации, в случае если небольшая группа или большой класс, то по рядам, группам, мальчики-девочки, по цвету глаз, совы-жаворонки и т. д.)

– *Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности учащихся.* (Зачем вам это надо, зачем мне, как учителю, это надо, зачем всем это надо? А может быть не надо?)

– *Актуализация знаний.* (Как вы понимаете этот вид грамотности? Что уже знаете в этой области, а чего еще не знаете, хотели бы знать? Кому это совсем неинтересно и совсем не нужно?)

– *Первичное усвоение новых знаний.* (информация по теме, с фрагментами, интерактивными вставками, визуализацией, аудиальным сопровождением, иллюстрациями, презентациями)

– *Первичная проверка понимания.* (игровое тестирование, игровые провокации, вопрос-сомнение, задачки на проверку знаний различной степени сложности)

– *Первичное закрепление.* (а попробуй сам!)

– *Информация о домашнем задании, инструктаж по его выполнению* (можешь сделать дома, на улице, в кино, читая книгу, играя в мяч, на тренировке, во время выполнения домашних дел, в разговоре с папой или мамой, задай вопрос родителю и т. д.)

– *Рефлексия* (подведение итогов занятия, возник ли интерес к этой теме? Хочется узнать больше. Где это можно узнать?)

1. Перечень практических заданий, вопросов (с ответами) тестов (с ключом), текстов для анализа, ребусов, кроссвордов, логических задач и проч. Разбор фильмов, рекламных роликов, новостных программ, объявлений, различных инструкций, иллюстраций и т. д. Все контрольные материалы должны быть построены на широкой внешкольной, актуальной информации (не меньше 10-ти).

2. Электронные ресурсы (где может учитель брать материал для примеров – 3–4).

В настоящее время ведется разработка базовых характеристик медийно-информационной компетентности учителей по программам начального и среднего общего образования, которые должны войти в Профессиональный стандарт. В табл. 2 мы отразили комплекс знаний и умений, которыми должен обладать учитель по программам основного и среднего общего образования, с уровнем образования – бакалавриат, магистратура, специалитет.

Таблица 2

Требования к воспитательной деятельности, включающей медийно-информационную компетентность, учителя по программам основного и среднего общего образования

Учитель (по программам основного и среднего общего образования)	Наименование (код) трудовой функции	Трудовое действие	Необходимые умения	Необходимые знания
Уровень квалификации 6.1 Уровень образования – бакалавриат, магистратура, специалитет	A02.6 Воспитательная деятельность	Развитие эстетических и патриотических чувств, морально-нравственных качеств личности, гражданской активности обучающихся	– составлять план занятия в соответствии с воспитательными задачами; – проводить анализ медиатекстов в соответствии с критериями их воспитательного потенциала; – интегрировать элементы медиаобразования (методы, методики, технологии) в учебную, внеучебную и досуговую деятельность обучающихся по программам основного и среднего общего образования	– основы эстетической, этической, культурологической теорий медиаобразования; – основные критерии отбора медиатекстов в соответствии с их воспитательным потенциалом; – некоторые формы, методы, методики, технологии медиаобразования, эффективные для воспитательной работы с обучающимися по программам основного и среднего общего образования
Уровень квалификации 6.2 Уровень образования – бакалавриат, магистратура, специалитет	A02.6 Воспитательная деятельность	Развитие эстетического вкуса и патриотических чувств, морально-нравственных качеств личности, гражданской активности обучающихся	– составлять план цикла занятий, направленных на развитие МИГ, в соответствии с воспитательными задачами образовательного учреждения; – проводить анализ медиатекстов в соответствии с критериями их воспитательного потенциала; – интегрировать элементы медиаобразования (методы, методики, технологии) в учебную, внеучебную и досуговую деятельность обучающихся по программам основного и среднего общего образования	– основные положения эстетической, этической, культурологической теорий медиаобразования; – критерии отбора медиатекстов в соответствии с их воспитательным потенциалом; – базовые формы, методы, методики, технологии медиаобразования, эффективные для воспитательной работы с обучающимися по программам основного и среднего общего образования

Учитель (по программам основного и среднего общего образования)	Наименование (код) трудовой функции	Трудовое действие	Необходимые умения	Необходимые знания
Уровень ква- лификации 6.3 Уровень об- разования – бакалавриат, магистрату- ра, специа- литет	A02.6 Воспитатель- ная деятель- ность	Развитие эсте- тических и пат- риотических чувств, мораль- но-нравствен- ных качеств личности, гра- жданской ак- тивности обу- чающихся.	– составлять план цикла занятий по МИГ, встра- ивая его в план воспита- тельной работы образо- вательного учреждения; – владеть приемами про- ведения дискуссии, инте- ративных форм работы для эффективного исполь- зования их в воспитатель- ной работе, опирающей- ся на медиаобразование; – проводить развернутый анализ медиатекстов в со- ответствии с критериями их воспитательного потенциала; – интегрировать меди- аобразование (методы, методики, технологии) в учебную, внеучебную и досуговую деятельность обучающихся по програм- мам основного и средне- го общего образования; – владеть компетенциями по написанию и реализа- ции программы по медий- но-информационной гра- мотности для обучающихся по программам основного и среднего общего образо- вания, опираясь на возрас- тные особенности и лич- ностно-ориентированный и деятельностный принци- пы образования.	– историю и основные положения эстетиче- ской, этической, куль- турологической тео- рий медиаобразования; – разнообразные крите- рии отбора медиатекстов в соответствии с их воспи- тательным потенциалом; – различные формы, ме- тоды, методики, техно- логии медиаобразования, эффективные для обучаю- щихся по программам основного и среднего об- щего образования.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели вопросы использования медиаобразовательного потенциала для подготовки будущих учителей, классных руководителей. Нами отмечается, что в МПГУ медиаобразование активно используется в процессе подготовки студентов по всем направлениям подготовки как по программам бакалавриата, так и магистратуры. Мы представили содер-

жание и фонд оценочных средств к учебной дисциплине для студентов бакалавриата «Медийная информационная грамотность». Также можно утверждать, что новый Профессиональный стандарт будет включать компетенции в области медийно-информационной грамотности. В статье мы представили необходимые умения и знания по МИГ, которые сопровождают воспитательную деятельность педагога по программам основного и среднего общего образования.

Литература

1. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежи: моногр. М.: МПГУ, 2018.
2. Мурюкина Е.В. Медиаобразовательные технологии в реализации образовательных программ / под ред. Т.Н. Владимировой. Москва: МПГУ, 2021.

УДК 376.3

О.И. УРУСОВА

(Гродно)

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА У ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Рассмотрены группы социально-педагогических условий: структурно-функциональные, адаптивно-адаптирующие, социально-психологические, позволяющие формировать социальный опыт у лиц с тяжелыми множественными нарушениями в процессе обучения и воспитания в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, и территориальном центре социального обслуживания населения. Представлена модель организации непрерывного формирования социального опыта у лиц с тяжелыми множественными нарушениями.

Ключевые слова: воспитание, воспитательный потенциал, социально-педагогические условия, социальный опыт, лица с тяжелыми множественными нарушениями.

OLGA URUSOVA

(Grodno)

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL EXPERIENCE OF THE PERSONS
WITH SEVERE MULTIPLE DISORDERS**

The article deals with the groups of the social and pedagogical conditions: structural and functional, adaptively adapting, social and psychological, allowing to form the social experience of the persons with severe multiple developmental disorders in the processes of study and education in the center of the special education and rehabilitation and in the territorial center of the social services of the population. There is presented the model of the organization of the continuous development of the social experience of the persons with severe multiple developmental disorders.

Key words: education, educational potential, social and pedagogical conditions, social experience, persons with severe multiple developmental disorders.

Воспитание, обучение и развитие лиц с тяжелыми множественными нарушениями (далее – ТМН) является важным многоплановым процессом коррекционно-педагогической и воспитательной деятельности педагога (специалиста). Воспитательная, обучающая, развивающая, коррекционная функции охватывают весь коррекционно-педагогический и воспитательный процессы в центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации (далее – ЦКРОиР) и территориальном центре социального обслуживания населения (далее – ТЦСОН). В рамках межведомственного взаимодействия осуществляется целенаправленное воздействие на человека с ТМН по формированию и развитию у него социального опыта. Социальный опыт у лиц с ТМН – совокупность социальных умений и навыков, способов деятельности, практического опыта, которые человек с ТМН использует в различных жизненных ситуациях с целью межличностного взаимодействия с социальными партнерами.

Для эффективного формирования социального опыта у лиц с ТМН выступают следующие группы социально-педагогических условий: структурно-функциональные, адаптивно-адаптирующие, социально-психологические, использование которых отвечает за: непрерывность и преемственность формирования социального опыта; формирование у лиц с ТМН культурных норм и ценностей; создание адаптивно-адаптирующей среды, усвоение и применение в реальных жизненных ситуациях социальных ролей, норм и образцов поведения, освоение различных способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми; формирование основ экологической культуры и безопасной жизнедеятельности.

тельности [5, с. 8]. Структурно-функциональные условия создаются с учетом сохранения непрерывности и преемственности по формированию социального опыта у лиц с ТМН между ЦКРОиР и ТЦСОН; создания безопасной жизнедеятельности в группе, классе; ресурсного обеспечения для формирования основ экологической культуры у лиц с ТМН. Адаптивно-адаптирующие условия направлены на создание адаптивно-адаптирующего средового обеспечения с учетом воспитательной направленности содержания образования и профессиональной компетентности специалистов и педагогов, руководствующихся выполнением воспитательной функции в рамках внедрения коррекционно-педагогической работы. Социально-психологические условия содержат воспитательные элементы, связанные с формированием и воспитанием социальных ролей, норм и образцов поведения у лиц с ТМН, социальных отношений (способов взаимодействия со сверстниками и взрослыми с использованием культурных норм и ценностей); социальных привычек.

Учитывая социально-педагогические условия, педагоги (специалисты) формируют, развивают и воспитывают у лиц с ТМН функционально-социальную, поддерживающе-коммуникативную и ситуационно-поведенческую компетенции. В ЦКРОиР и ТЦСОН педагоги (специалисты) целенаправленно формируют, развивают и воспитывают содержательные компоненты социального опыта у лиц с ТМН с опорой на социально-педагогические условия, являющиеся структурными элементами модели организации непрерывного формирования социального опыта у лиц с ТМН (далее – Модель). Эта Модель основана на нескольких структурных компонентах, непосредственно влияющих на процесс непрерывного формирования социального опыта у лиц с ТМН.

Методологической основой процесса формирования социального опыта у лиц с ТМН являются подходы и принципы, изложенные в Модели для проведения коррекционно-педагогической, развивающей и воспитательной деятельности. К используемым подходам отнесены аксиологический, системный, интегративный, ресурсный, интерактивный, компетентностный подходы, необходимые для использования социально-педагогических условий, обеспечивающих целевое и содержательное единство непрерывности формирования социального опыта у лиц с ТМН в коррекционно-педагогической и воспитательной деятельности [3, с. 114–118]. Аксиологический подход позволяет использовать образовательные ресурсы для всестороннего развития личности с ТМН, формируя и воспитывая у него ценностные установки, присущие данному обществу. Системный подход способствует подбору специальных методов, форм, средств, приемов для проведения коррекционно-педагогической и воспитательной работы. Интегративный подход позволяет формировать социальные умения и навыки у человека с ТМН, объединяя их в единую систему формирования социального опыта, учитывая единство целей, содержания обучения, воспитания и коррекции, их методов, приемов, средств и форм. Ресурсный подход определяет социально-педагогические условия, средства, источники формирования и развития социального опыта у лиц с ТМН. Интерактивный подход способствует подбору интерактивных упражнений, заданий, приемов для проведения коррекционно-педагогической и воспитательной деятельности. Компетентностный подход формирует у лиц с ТМН основные ключевые компетенции, необходимые для их дальнейшей жизнедеятельности в обществе; воспитывает социальную личность с учетом норм социума и правил жизнедеятельности в обществе [2, с. 107].

Данные подходы реализуются с помощью следующих принципов: принцип индивидуального подхода, принцип комплексного подхода, принципы доступности, последовательности и систематичности, принцип сознательности и активности, принцип интеграции [1, с. 45–48].

К структурным компонентам Модели относятся: организационный, мотивационный, методический, рефлексивный компоненты, каждый из которых имеет свои содержательные характеристики. Организационный компонент ставит перед собой цель раскрыть содержательные компоненты каждой компетенции, которую необходимо формировать у лиц с ТМН:

– функционально-социальная компетенция включает в себя содержательные компоненты представления о себе, самообслуживания, личной безопасности и экологической культуры;

- поддерживающе-коммуникативная компетенция характеризуется социально-коммуникативными умениями;
- ситуационно-поведенческая компетенция раскрывает особенности социально одобряемого поведения и хозяйственно-бытового труда [4, с. 8–18].

Мотивационный компонент Модели позволяет решить следующие задачи:

- выявить интересы и желания у лиц с ТМН согласно изучению и анализу функционально-социальной, поддерживающе-коммуникативной и ситуационно-поведенческой компетенций через разработанную систему сбалансированных показателей формирования социального опыта у лиц с ТМН;
- развивать сформированные социальные умения и навыки;
- учитывать возможности и потребности лиц с ТМН при формировании и развитии социального опыта у лиц данной категории;
- провести оценку полученных результатов коррекционно-педагогической, развивающей и воспитательной деятельности;
- внедрить полученные результаты в незнакомые нестандартные жизненные ситуации.

Методический компонент Модели раскрывает задачи, непосредственно связанные с использованием специальных методов, приемов, средств, технологий для формирования, развития, воспитания социальных умений и навыков у лиц с ТМН. К специальным методам относятся дидактические группы методов: наглядные, словесные, практические [1, с. 98]. Важным условием их использования является адаптировать каждую группу методов к возможностям и индивидуальным особенностям лиц с ТМН. Каждая группа методов реализуется в индивидуальной, подгрупповой, групповой, интерактивной форме работы, которые выбирает педагог (специалист) с учетом социально-педагогических условий, а также при выборе специальных приемов. В рамках реализации наглядных методов применяются приемы демонстраций (презентаций, фильмов); наглядные материалы интернет-ресурсов (онлайн-, видеосюжеты); интерактивная доска. Объяснение материала осуществляется с использованием слайдов, мультимедийных презентаций, интерактивной доски. Словесные методы транслируются посредством использования специальных приемов: обсуждения экскурсий; рассказа (по слайдам, презентациям и интерактивной доске); бесед, устных и письменных упражнений. Практические методы реализуются с помощью применения практических, лабораторных работ (использование тренажеров, мультимедийных презентаций, электронных средств обучения).

В содержании методического компонента Модели обязательно использование современных педагогических технологий: личностно-ориентированной, игровой, здоровьесберегающей, информационно-коммуникационной. Личностно-ориентированная технология позволяет воспитать социальную личность с учетом ее индивидуальных возможностей и особенностей, сформировать необходимые для конкретного человека социальные способы деятельности в различных ситуациях жизнедеятельности. Игровая технология способствует развитию мотивационно-ценностной сферы у лиц с ТМН при моделировании реальных ситуаций различной тематики. Здоровьесберегающая технология призвана сохранить физическое и психическое здоровье лиц с ТМН. Информационно-коммуникационная технология используется для формирования и развития информационной компетенции у человека в ТМН, воспитания речевой культуры.

Рефлексивный компонент Модели отслеживает решение следующей задачи: проанализировать положительную динамику уровня сформированности социального опыта у лиц с ТМН. Для этого учитываются все показатели, которые педагог (специалист) выявляет в процессе внедрения трех компонентов Модели.

Таким образом, учитывая воспитательный потенциал социально-педагогических условий, следует отметить, что актуальным показателем выступает многоплановость процесса формирования социального опыта у лиц с ТМН. Социально-педагогические условия работают на результат только в совокупном единстве применения трех групп социально-педагогических условий, которые отвеча-

ют за формирование, развитие и воспитание зрелой социальной личности, владеющей арсеналом способов деятельности, социальных умений и навыков, практическим опытом. Важно не только формировать необходимые социальные умения, но и делать акцент на воспитание личности человека с ТМН, воспитывать у него ценностные ориентиры данного социума, воспитывать умения взаимодействовать со сверстниками, родственниками, педагогами, незнакомыми людьми. Необходимо целенаправленно ставить и решать воспитательные задачи в рамках коррекционно-педагогической деятельности; учитывать воспитательные элементы каждого социально-педагогического условия.

Литература

1. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика». 5-е изд. Москва: Академия, 2008.
2. Лисовская Т.В. Педагогическая система непрерывного образования лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития в Республике Беларусь: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016.
3. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке. Екатеринбург: Изд-во Уральс. гос. пед. ун-та, 2015.
4. Сборник программ для центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации. Социальная адаптация. Коммуникация. Практическая математика. Музыкально-ритмические занятия. Изобразительная деятельность. Адаптивная физическая культура классы. Трудовое обучение. Хозяйственно-бытовой труд. V–IX классы. Минск: Нац. ин-т образования, 2008.
5. Фирсова Е.Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2011.

УДК 159.922.736.3

Н.Е. УШАКОВА¹, К.Р. МЕРГАСОВА²
(Сыктывкар¹, Санкт-Петербург²)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СВЕРСТНИКАМ С ОВЗ

Представлены результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья. Проанализирована эффективность использования разнообразных методов взаимодействия с детьми младшего школьного возраста: беседы, тренинга и арт-технологии с использованием мультипликационных фильмов.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники, эмоциональное отношение, беседа, тренинг, арт-технология.

NATALYA USHAKOVA¹, KARINA MERGASOVA²
(Syktyvkar¹, St. Petersburg²)

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL ATTITUDE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TOWARDS THEIR PEERS WITH SPECIAL NEEDS

The article deals with the results of the teaching experiment directed to the development of the emotional attitude of the younger schoolchildren towards the peers with special needs. There is analysed the efficiency of the use of the various methods of the interaction with the younger schoolchildren: interviews, trainings and art-technologies with the use of the animated films.

Key words: children with special needs, younger schoolchildren, emotional attitude, interview, training, art-technology.

В настоящее время в России, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012, гарантируется равенство возможностей в получении образования за счет внедрения инклюзивного образования [13]. Благодаря этому дети с ОВЗ и инвалидностью могут посещать общеобразовательные школы. Многие родители таких детей предпочитают общее образование специализированному, желая создать лучшие условия для адаптации и социализации своих детей. По данным Росстата за 2018 г. 71,5% детей-инвалидов в возрасте от 9 до 15 лет посещают общеобразовательные организации [10]. На адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях влияют многие факторы, в том числе и готовность педагогов и сверстников к их принятию. В связи с этим многие исследователи (С.В. Алехина, Е.В. Кулагина, Н.А. Ляпкина, Н.Н. Малофеев, Е.В. Резникова, Е.М. Садова, Н.Я. Семаго, Е.Р. Ярская-Смирнова и др.) изучают различные аспекты включения в общеобразовательную школу детей с ОВЗ и инвалидностью [2, 8, 11]. Также в ряде работ Е.Л. Агафоновой, М.Н. Алексеевой, С.В. Алехиной, В.В. Хитрюк и некоторых других авторов изучается готовность педагогов к принятию и обучению данной категории учащихся [1, 15]. Однако довольно малое количество исследований посвящено тому, готовы ли школьники, не имеющие ограничений по здоровью, к включению в образовательный процесс детей с ОВЗ. В частности, минимально изучено эмоциональное отношение учащихся к этой группе лиц.

Когда дети поступают в школу, организующую инклюзивное образование, большинство из них впервые сталкиваются со сверстниками с ограниченными возможностями здоровья. Эмоциональное отношение младших школьников к подобным детям практически не сформировано. Они встречаются с новой для себя категорией людей и не знают, как с ними общаться и взаимодействовать. Это достаточно сильно влияет на адаптацию в школе детей с ОВЗ и создаёт препятствия для полноценной инклюзии.

Наиболее благоприятным временем для формирования эмоционального отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья является младший школьный возраст, наряду с дошкольным, т. к. это время является сензитивным периодом для развития нравственной сферы ребёнка. Именно на этом возрастном этапе закрепляется основа нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил, принятых в обществе, создаётся моральный облик человека, который в том числе определяет его отношение к людям, отличающимся от большинства.

Таким образом, для организации полноценной и эффективной воспитательной работы со школьниками с ограниченными возможностями здоровья нужно решать проблему неготовности младших школьников к принятию детей с ОВЗ.

Следует отметить, что толерантное отношение к людям с ОВЗ предполагает ценностное отношение, которое выражается в признании, принятии и понимании [4]. Психологический уровень толерантности (внутренняя установка и отношение личности) является базовым, на основе которого формируется действия и общественные нормы (социальный уровень толерантности) [6]. На формирование толерантного отношения человека к лицам с ограниченными возможностями здоровья влияют микро- и макро социокультурные факторы, среди которых в младшем школьном возрасте ведущими являются ценности родителей и личный опыт взаимодействия с детьми с ОВЗ.

Процесс организованного обучения и воспитания начинается с момента поступления ребенка в детский сад и продолжается в школьные годы. В младшем школьном возрасте дети очень восприимчивы, впечатлительны, доверчивы, послушны и прилежны, им свойственны наивность, подражательность, личная тяга к учителю. В работе с этой возрастной категорией педагоги используют активные формы и методы обучения и воспитания: проблемное, интерактивное, информационное обучение; игровые, арт-технологии и др.

Весной 2021 г. в МАОУ «СОШ № 25 им. В.А. Малышева» г. Сыктывкара было организовано и проведено исследование по изучению и формированию эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья.

Разнообразные способы обучения обладают специфическими особенностями, которые по-разному влияют на развитие тех или иных сфер психической деятельности. Следовательно, для формирования определенных сфер психики необходимо выбирать наиболее подходящие способы взаимодействия психолога с младшими школьниками. Для целенаправленного формирования эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ в условиях школьного обучения были выбраны следующие способы взаимодействия: беседа, тренинг и арт-технология с использованием мультипликационных фильмов. Таким образом, общая выборка из 88 детей 8–9 лет была разделена на 4 группы. С первой группой взаимодействие проводилось с помощью арт-технологии с использованием мультипликационных фильмов, основой которой является просмотр и анализ видеороликов о людях с ОВЗ; со второй экспериментальной группой осуществлялись занятия с использованием тренинговой формы работы; в третьей экспериментальной группе проводились беседы о людях с ОВЗ, особенностях их жизнедеятельности, специфике общения и взаимодействия с ними. В контрольной группе никаких взаимодействий не осуществлялось. Метод взаимодействия с каждой экспериментальной группой выбирался на основе рандома.

Для проведения диагностики использовались следующие методики: рисуночный тест «Я и инвалид» и модифицированный цветовой тест Люшера [12].

Методика «Я и инвалид» ориентирована на определение направленности эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ, готовности общаться, взаимодействовать, помогать. Испытуемому предлагается в свободной форме сделать рисунок на соответствующую тему. Рисунок оценивается как положительный, нейтральный или отрицательный, исходя из анализа совокупности характеристик.

Содержание цветового теста Люшера [12] было изменено в сторону изучения эмоционального отношения к ребенку с ОВЗ в сравнении с собой. Испытуемому предлагается выложить цветные карточ-

ки от цвета, который больше всего соотносится с собой, до цвета, который наименее всего соотносится с собой. Затем то же самое предстоит сделать относительно ребенка с ОВЗ. При анализе результатов рассматривается направленность эмоционального отношения к себе и к ребенку с ОВЗ через суммарное отклонение от аутогенной нормы, степень суммарного отклонения в двух выборах и уровень тревоги.

Первичная диагностика показала доминирование нейтрального эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ: по результатам обеих диагностических методик в трех экспериментальных группах у большинства детей доминирует нейтральное отношение к данной группе детей (49%, 52%, 50%), в контрольной группе – отрицательное (у 45% класса). Вместе с этим по данным цветового теста Люшера [12] наблюдается высокий уровень тревоги относительно лиц с ОВЗ.

Далее с каждой из трех экспериментальных групп были реализованы развивающие программы по формированию эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья (с использованием разных методов взаимодействия). Каждая программа включала по 8 формирующих занятий длительностью 30 минут интенсивностью 2 раза в неделю.

Тематика проводимых занятий во всех классах была одинаковой («Кто такие люди с ОВЗ?» «Как живут люди с ОВЗ?» «Трудности, возникающие у людей с ОВЗ». «Личность человека с ОВЗ». «Помощь людям с ОВЗ». «Как относиться к людям с ОВЗ?» «Как общаться и взаимодействовать с людьми с ОВЗ?» «Люди с ОВЗ – такие же, как все!»), однако форма и содержание различались в зависимости от реализуемой технологии.

Для первой группы, где реализовывалась арт-технология, были подобраны мультфильмы, в которых показывалась жизнь ребенка с ограниченными возможностями здоровья (например, такие, как «La petite casserole d'Anatole/ Маленькая кастрюлька Анатоля», 2014, режиссер Eric Montchaud; «Out of Sight/Вне зрения», 2010, Режиссер Ya-Ting Yu; «Ian/Иан», 2017, режиссер: Abel Goldfarb; «Mon petit frère de la lune/Мой братик с Луны», 2007, режиссер: Frédéric Philibert и др.). На каждом занятии просматривался один мультипликационный фильм. После просмотра с детьми организовывалось обсуждение.

Для второй группы, где работа велась методом тренинга, были подобраны упражнения, в которых участники могли почувствовать себя на месте человека с ограниченными возможностями здоровья (упражнения «Связанные руки», «Поводырь-Слепец», «Без слов» и др.) и упражнения на развитие эмпатии, взаимодействия, принятия (упражнения «Взаимодействия», «Протяни руку помощи», «Ты другой» и др.) [14]. После проведения упражнений ведущий организовывал рефлекссию.

Для третьей группы были разработаны тексты бесед в соответствии с темами занятий и активизирующими вопросами внутри каждой темы.

После реализации программ во всех классах была проведена итоговая диагностика теми же методиками.

Таблица

Результаты формирования эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья с использованием разных методов взаимодействия

		Эмоциональное отношение по анализу рисунка «Я и инвалид»		Эмоциональное отношение к ребенку с ОВЗ по методике Люшера		Уровень тревоги по методике Люшера	
		Средние значения	Выявленные различия	Средние значения	Выявленные различия	Средние значения	Выявленные различия
ЭГ 1 (реализация арт-технологии)	До	8,04	W=39,5	23,63	W=48	3,15	W=26
	После	9,74	p=0,005	20, 52	p=0,002	1,81	p=0,003
ЭГ 2 (тренинг)	До	7,37	W=19	22,84	W=25,5	2,68	W=44,5
	После	9,37	p=0,011	19,68	p=0,090	2,42	p=0,616

		Эмоциональное отношение по анализу рисунка «Я и инвалид»		Эмоциональное отношение к ребенку с ОВЗ по методике Люшера		Уровень тревоги по методике Люшера	
		Средние значения	Выявленные различия	Средние значения	Выявленные различия	Средние значения	Выявленные различия
ЭГ 3 (беседа)	До	6,35	W=64	21,8	W=66	2,9	W=35
	После	6,9	p=0,554	21,8	p=0,918	2,5	p=0,272
КГ	До	5,5	W=71	21,73	W=77,5	2,41	W=57
	После	6,05	p=0,334	23,04	p=0,481	3,04	p=0,126

В экспериментальной группе 1, с которой проводилось взаимодействие посредством арт-технологии с использованием мультипликационных фильмов, обнаружились достоверные различия в эмоциональном отношении младших школьников к сверстникам с ОВЗ как по рисуночному тесту, так и по тесту Люшера [12]: отношение к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья и уровень тревоги (через снижение показателя тревоги) по отношению к ним. Просмотр мультфильмов о жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья сам по себе является довольно эмоциональным, а вместе с этим простым и понятным для детей. Кроме того, он способствует повышению эмоциональной вовлеченности в определенную тему через осознание ребенком собственных чувств по данному вопросу, опору на свой собственный опыт и знания. Подобранные мультипликационные фильмы позволили детям включиться в жизнь детей с ОВЗ, увидеть некоторые ее моменты изнутри, вызвали определенный эмоциональный отклик, а последующее обсуждение побудило к рефлексии увиденного материала [3, с. 90; 7, с. 77].

В экспериментальной группе 2, работа с которой проводилась с помощью тренинговой формы занятий, наблюдаются значимые различия в эмоциональном отношении к детям с ОВЗ только по рисуночному тесту. Динамика показателей этой группы испытуемых может быть детерминирована тем, что в процессе ролевых игр дети смогли представить себя на месте ребенка с ОВЗ, почувствовать, что он испытывает в тех или иных ситуациях, осознать собственные эмоции и чувства, возникающие относительно данной группы детей. Вместе с этим практическое погружение в жизнь детей с ограниченными возможностями здоровья могло стать некоторой проработкой собственных страхов и тревоги по отношению к данной группе населения [5, с. 57; 9].

В экспериментальной группе 3, взаимодействие в которой осуществлялось методом беседы, значимые различия в эмоциональном отношении младших школьников к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья не выявлены. Неэффективность данного метода взаимодействия можно объяснить спецификой беседы как формы работы. Беседа изначально направлена на побуждение учащихся с помощью вопросов к активной деятельности по анализу и обобщению материала, включению их в рассуждения, решению проблемных вопросов, к самостоятельному обнаружению новых знаний, выводов, идей. Формирование определенного отношения к чему-либо может быть лишь дополнительным результатом, появляющимся в процессе взаимодействия.

При анализе динамики уровня сформированности эмоционального отношения к сверстникам с ОВЗ младших школьников в контрольной группе также не наблюдается практически никаких серьезных положительных изменений в показателях, что естественно, т. к. временной промежуток между первичной и конечной диагностикой достаточно короткий (1 месяц).

Подводя итоги, можно отметить, что полученные в результате исследования данные позволяют говорить о том, что в условиях организованного обучения арт-технологии с использованием мультипликационных фильмов является наиболее эффективным методом формирования эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ. К достоинствам данного метода также можно от-

нести легкость в организации в условиях учебного класса. Тренинговый метод также может быть использован для формирования эмоционального отношения младших школьников к сверстникам с ОВЗ, при этом для повышения эффективности его реализации лучше применять его в работе с небольшими группами (10–12 человек). Метод беседы может применяться для повышения уровня когнитивных представлений, но не для формирования эмоционального отношения.

В целом же, воспитательную работу по формированию толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ в общеобразовательных учреждениях проводить необходимо, т. к. несмотря на довольно хорошую осведомленность детей о лицах с ограниченными возможностями здоровья, эмоциональное отношение к данной группе населения все еще остается неоднозначным.

Литература

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. № 1. С. 136–145.
2. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
3. Березин С.В. Кинотерапия и кинотернинг. Самара: Самарский университет, 2003.
4. Большой энциклопедический словарь / под. ред. А.М. Прохорова. Москва: СПб.: Норинт; 2-е изд, перераб. и доп., 2002.
5. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. СПб.: Речь, 2004.
6. Касьянова Е.И. Нравственный механизм детерминации толерантности // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 75. С. 203–211.
7. Макеева С.А., Макеева А.А. Киноискусство как средство арт-терапии при работе с детьми // Молодой ученый. 2017. № 1.1(135.1). С. 76–78. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/135/37721/> (дата обращения: 16.03.2021).
8. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах института коррекционной педагогики. 2019. № 36(1). С. 1–16.
9. Ореховская Н.А. Тренинг как форма обучения в высшей школе // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6–2(113). С. 287–290.
10. Посещение общеобразовательных организаций детьми в возрасте от 9-ти до 15 лет // Росстат. [Электронный ресурс]. URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/gaGQ966a/tab8-16.htm> (дата обращения: 12.02.2021).
11. Семаго Н.Я. Особый ребенок в массовой школе: специальные образовательные условия // Инклюзивное образование: сб. статей. 2015. С. 40–47.
12. Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов – модификация восьмицветового теста Люшера. СПб.: Речь, 2016.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.02.2021).
14. Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения: практическое пособие / пер. с нем.; в 4-х томах. М.: Генезис, 1998.
15. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: моногр. Барановичи: БарГУ, 2015.